

# **Loyauté(s) linguistique(s) et formes du plurilinguisme dans des familles binationales : des femmes hispano-américaines à Bâle, une étude de cas**

Dissertation zur Erlangung der Würde einer Doktorin der Philosophie

vorgelegt der Philosophisch-Historischen Fakultät  
der Universität Basel

von  
Linda Grimm-Pfefferli

von  
Basel-Stadt

Basel 2021  
Buchbinderei Beat Gschwind

„Originaldokument gespeichert auf dem institutionellen Repository der Universität Basel  
[edoc.unibas.ch](https://edoc.unibas.ch).“

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Genehmigt von der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel, auf Antrag von  
Prof. Dr. em. Georges Lüdi und Prof. Dr. Bruno Moretti

Basel, den 11.06.2014

Die Dekanin  
Prof. Dr. Barbara Schellewald

*Pour Alain et Lucien*

## Remerciements

Tout d'abord, je souhaite exprimer ma profonde gratitude à Georges Lüdi, mon directeur de thèse et professeur pendant mes études à l'Université de Bâle. Sa compétence, sa rigueur scientifique et sa clairvoyance m'ont beaucoup appris. Je n'oublierai jamais son soutien, sa disponibilité dans les moments de doute et sa gentillesse extraordinaire. Je lui suis reconnaissante pour tous les moments de partage qui ont agrémenté mon parcours.

J'exprime également tous mes remerciements à toutes mes informatrices et à leurs familles. Cette étude n'aurait pas été possible sans la collaboration des informatrices qui ont accepté avec beaucoup d'ouverture, au travers de leurs engagements multiples, de consacrer plusieurs de leurs précieuses heures à s'entretenir avec moi et à faire des enregistrements de leurs pratiques linguistiques. Je leur en suis extrêmement reconnaissante.

Enfin, j'adresse toute ma gratitude à mes proches et ami(e)s qui m'ont soutenue et encouragée à réaliser ce travail. Je remercie mon mari Alain Grimm pour ses soutiens moraux et psychologiques indispensables pour maintenir ce projet à flot au travers des aléas de la vie et pour avoir cru en mes capacités intellectuelles et à mon sens de l'organisation pour le réaliser. Un grand merci pour Katharina Höchle Meier qui m'a toujours donné de précieux conseils et qui a toujours su me motiver. Je tiens aussi à remercier Florence Oloff pour avoir accepté de relire ma thèse et pour ses commentaires critiques.

## Table des matières

Introduction.....	8
Thème de la recherche et pertinence du sujet .....	8
Présentation de la recherche.....	9
Structure de la thèse .....	11
1. Contexte .....	13
1.1. La situation linguistique (en Suisse et) à Bâle .....	13
1.2. La politique linguistique de Bâle .....	16
1.3. Les couples et familles binationales .....	18
2. Cadre conceptuel.....	20
2.1. Plurilinguisme.....	20
2.1.1. Migration .....	23
2.1.2. L'acquisition des langues (en contexte scolaire et extrascolaire).....	27
2.1.3. Familles bilingues .....	32
2.1.4. Loyauté linguistique .....	36
2.2. Représentations sociales .....	40
2.2.1. Les représentations sociales dans la psychologie sociale .....	40
2.2.2. Les représentations sociales en linguistique .....	44
2.2.3. Représentations sociales et pratiques effectives .....	46
3. L'enquête.....	49
3.1. Méthodologie .....	49
3.1.1. Corpus.....	50
3.1.2. Analyse des données.....	58
3.1.2.1. Cadre analytique pour les entretiens semi-directifs .....	58
3.2.2.2. Mécanismes d'interaction .....	63
3.2. Terrain.....	65
3.2.1. Accès au terrain et choix des informatrices .....	65
3.2.2. Le portrait des femmes .....	67
4. Résultats .....	73
4.1. Compétence et répertoire plurilingues des femmes .....	73
4.1.1. L'appropriation d'une nouvelle langue .....	74
4.1.2. L'appropriation de l'allemand et du dialecte.....	79
4.1.2.1. La langue d'accueil .....	79
4.1.2.2. Le développement de la compétence en langue d'accueil .....	86

4.1.2.3. La diglossie : le suisse allemand et l'allemand .....	96
4.1.3. La langue d'origine .....	103
4.1.3.1. Langue et identité .....	103
4.1.3.2. La compétence en langue d'origine .....	111
4.1.4. Les compétences dans d'autres langues .....	116
4.2. Les langues du couple .....	121
4.3. La transmission de la langue aux enfants .....	130
4.3.1. Les pratiques linguistiques .....	132
4.3.1.1. La pratique linguistique récurrente .....	132
4.3.1.1.1. Le renforcement et l'affaiblissement de la pratique linguistique récurrente.....	135
4.3.1.2. Le changement des pratique linguistiques .....	138
4.3.1.2.1. Vers une intégration de la langue d'accueil .....	138
4.3.1.2.2. L'influence externe et interne sur la loyauté linguistique .....	144
4.3.2. Les arguments pour la transmission de la langue d'origine .....	150
4.3.2.1. La loyauté familiale.....	150
4.3.2.2. Le retour dans le pays d'origine.....	154
4.3.2.3. Le plurilinguisme .....	155
4.3.2.4. La compétence linguistique de la mère .....	157
4.3.2.5. La transmission de l'identité et de la culture.....	159
4.3.2.6. La valeur de l'espagnol .....	161
4.3.3. Les ressources .....	161
4.3.3.1. Les ressources «matérielles» .....	162
4.3.3.2. La littératie .....	166
4.3.3.2.1. L'instruction scolaire.....	167
4.3.3.2.2. L'instruction extra-scolaire .....	168
4.3.4. Le rôle du père .....	170
4.3.5. Le rôle des enfants .....	172
4.4. L'interaction avec l'entourage social.....	176
4.4.1. Les premiers contacts .....	177
4.4.2. Les amis .....	184
4.4.3 Le quotidien .....	190
4.4.4. Le travail .....	195
5. Discussion .....	203

Conclusions.....	210
Bibliographie.....	213
Annexe .....	235
Annexe I : Conventions de transcription .....	235
Annexe II : Guide d’entretien .....	236
Annexe III : Table des illustrations et tableaux .....	241
Annexe IV : « Erklärung zur Benutzung weiterer Hilfsmittel » .....	242

# Introduction

## Thème de la recherche et pertinence du sujet

L'objectif central de ce travail est de comprendre comment des femmes hispano-américaines ayant un partenaire suisse gèrent leur répertoire plurilingue dans leur vie quotidienne et la loyauté linguistique, surtout en relation avec la transmission de la langue d'origine aux enfants. Cette recherche porte donc sur des familles binationales et bilingues qui vivent en Suisse, plus précisément à Bâle dans la partie germanophone du pays. La personne étrangère, dans notre cas la femme hispano-américaine, a émigré de son pays d'origine et n'est pas issue d'une famille d'étrangers vivant en Suisse. Ces migrations n'étaient moins motivées par une amélioration de la situation (socio-)professionnelle (la migration de main d'œuvre) que dues à une motivation privée en relation plus ou moins directe avec la connaissance d'un partenaire suisse.

En Europe, la Suisse fait partie des pays possédant une population de résidents étrangers parmi les plus élevées. Par conséquent, le nombre de langues non-nationales, c'est-à-dire des « langues de la migration » augmente constamment. Comme la composition démographique du pays devient de plus en plus multinationale et multilingue, les relations et en particulier les mariages entre un étranger et une personne de nationalité suisse deviennent de plus en plus fréquents. Malgré cette tendance, les études linguistiques dans ce domaine sont encore peu nombreuses. Dans les travaux existants, le sujet du plurilinguisme est certes mentionné mais rarement analysé de façon détaillée (mais voir Waldis 1998 sur les couples tunisiens-suisse ou les contributions dans Alber et al. 2000). Les familles binationales et bilingues sont un domaine de recherche particulièrement intéressant pour la linguistique car elles constituent une sorte de microcosme plurilingue où s'exprime la loyauté linguistique (p.ex. Weinreich 1953, Fishman 1966). Le choix de langue en famille, et notamment en ce qui concerne la transmission de langue aux enfants, a lieu dans un espace plutôt privé, restreint du fait que les deux partenaires ne partagent pas la même langue. Malgré les caractéristiques linguistiques (particulièrement) intéressantes de ce contexte, la question de l'emploi des langues et de la loyauté linguistique dans des familles binationales et bilingues en Suisse n'a pas encore été étudiée de façon explicite.

La région de Bâle que nous avons choisi comme terrain pour cette recherche se caractérise (à côté d'un nombre élevé de familles plurilingues) en outre par une situation diglossique avec l'allemand standard et le suisse allemand – ou plus précisément le dialecte bâlois. La diglossie met le partenaire étranger, ici la femme hispano-américaine, face à un défi supplémentaire. Elle



renforce également l'asymétrie au sein d'un couple dont le partenaire suisse parle la langue locale, celle-ci étant utilisée plus fréquemment par l'entourage social et possédant souvent une meilleure valeur sociale que la langue de la personne étrangère. Ceci peut mener, surtout en relation avec la transmission de la langue aux enfants, à un déséquilibre linguistique ou même à une différence de niveau de pouvoir se manifestant par exemple au niveau social ou aussi économique.

La loyauté linguistique est également en lien avec le sexe des membres de la famille car de nombreuses recherches montrent que c'est la femme qui définit la langue première des enfants par son choix de langue (voir Cheng 2003 avec référence à Harrison/Piete 1980).

Focalisée sur la migration du travail, la recherche dans le domaine de la migration s'est d'abord moins intéressée au rôle des femmes. L'augmentation de la migration féminine a conduit à un intérêt grandissant pour le rôle des celles-ci. Statistiquement, plus de femmes que d'hommes émigrent des pays hispano-américains dont les participantes de notre étude sont originaires, ce qui se manifeste dans un nombre plus élevé de couples composés d'une femme hispanophone et d'un homme suisse.

Malgré ce développement démographique dynamique, il n'y a que peu d'études (p.ex. Vargas/Petree 2005) sur l'immigration hispano-américaine en Suisse et de celle des femmes en particulier et ne mettent pas l'accent sur des aspects linguistiques.

## **Présentation de la recherche**

Le présent travail porte sur les formes du plurilinguisme et de la loyauté linguistique dans des familles binationales et bilingues, et plus spécifiquement des femmes hispano-américaines vivant avec un partenaire germanophone suisse dans la région de Bâle.

En ce sens, nos investigations seront conduites par les questions de recherche suivantes :

1. Comment les femmes hispano-américaines dans des familles binationales et bilingues développent-elles leurs répertoires plurilingues ?
2. Comment les utilisent-elles dans leur vie quotidienne ?
3. Quelles formes de loyauté linguistique peut-on observer, c'est-à-dire quel poids a le maintien et la transmission de la langue d'origine par rapport à l'adoption de la langue du partenaire et de l'entourage social ?

Notre recherche est qualitative, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'arriver à une représentativité statistique, mais de décrire et d'analyser en profondeur les différentes facettes du sujet traité. Elle est ethnographique dans le sens où nous ne travaillons pas avec des catégories et

représentations sociales préconstruites, celles-ci émergent du terrain même. Cette approche exige différents types de données recueillis lors du travail de terrain. L'accent est mis en premier lieu sur l'analyse des représentations sociales telles qu'elles sont observables dans le discours des femmes, recueillies à travers des entretiens semi-directifs. Dans une moindre mesure, nous avons également recours à l'observation participante et aux notes de terrain. En deuxième lieu, nous nous concentrons sur la pratique linguistique effective des femmes que nous analyserons au sein d'interactions enregistrées à l'aide de l'analyse conversationnelle.

Le cadre conceptuel qui est à la base de nos questions de recherche sera esquissé ici en présentant de manière brève les notions centrales qui seront traitées plus en détail dans le chapitre 2. Les concepts pertinents sont ceux du répertoire plurilingue (p.ex. Gumperz 1982, Lüdi 2006b), de l'acquisition d'une langue (p.ex. Krashen 1981) et de la loyauté linguistique (p.ex. Weinreich 1953, Fishman 1966). Les femmes arrivent en Suisse avec un répertoire de langues déjà acquises. Dans une telle situation de migration, elles doivent s'adapter au nouvel environnement premièrement au niveau linguistique en acquérant de nouvelles langues ou en gérant les langues déjà acquises de manière située. Elles sont donc confrontées à des modifications dans leur répertoire plurilingue. L'acquisition des langues – ou aussi l'amélioration des compétences dans une langue donnée – se compose de deux dimensions : d'une part *l'apprentissage*, c'est à dire l'acquisition scolaire, typiquement à travers des cours de langues (surtout d'allemand), et d'autre part une dimension extrascolaire, tenant compte de l'acquisition en interaction avec l'entourage social (Krashen 1981). Ces deux dimensions seront pertinentes pour notre analyse (2.1.2.). Deuxièmement, à côté du changement du répertoire linguistique, les femmes doivent aussi adapter leurs représentations (entre autres culturelles et sociales) habituelles et assumer un changement d'identité (2.1.1.).

Ces changements, et plus particulièrement l'utilisation des répertoires plurilingues, dépendent fortement des situations d'interaction et des interlocuteurs. Les domaines analysés sont celui de la famille et de l'entourage social privé et professionnel. Nous nous demanderons comment les femmes utilisent leurs langues dans les différents domaines et quelles sont les difficultés auxquelles elles sont confrontées dans ces différents domaines de pratique linguistique. Le domaine de la famille (2.1.3.) joue un rôle central pour ce travail car c'est le lieu où il n'est non seulement question de l'emploi des langues par la femme en général mais surtout de la loyauté linguistique à travers la transmission de la langue aux enfants (2.1.4.). Nous nous intéresserons aux langues que les femmes transmettent, à la manière dont elles le font, aux raisons pour ces choix et aux difficultés rencontrées. En outre, nous nous demanderons ce que cette pratique linguistique signifie pour l'identité des informatrices. Ces processus de constitution de la

loyauté linguistique et du répertoire, voire des ressources plurilingues sont directement liés aux représentations sociales existantes sur la langue ou sur les langues, sur l'identité des femmes, sur l'utilisation des langues tout comme à la pratique linguistique effective.

## **Structure de la thèse**

Cette recherche est divisée en six chapitres principaux. Dans le premier chapitre, nous contextualiserons le setting de notre recherche. Il s'agira de montrer quelle place les participantes de notre recherche occupent dans ce réseau social en les situant dans le contexte linguistique, politique et social de leur vie : les femmes sont, d'un côté, confrontées à une situation plurilingue en Suisse due à l'existence des différentes langues nationales ainsi que des langues de la migration, de l'autre, la diglossie en Suisse alémanique complexifie davantage cette situation plurilingue (1.1.). De plus, elles font face à une politique nationale concernant les étrangers et l'intégration à travers la langue qui a changé considérablement pendant les dernières six décennies (1.2.). Les femmes ayant participé à notre enquête font partie du groupe social des couples ou familles binationaux en Suisse et à Bâle qui constitue une part significative des mariages dans ce pays et dans la région bâloise, comme nous verrons plus en détail dans la section 1.3.

Dans le deuxième chapitre, nous traiterons les concepts-clés de notre travail en fonction des questions de recherche formulées ci-dessus. La première partie sera consacrée à des concepts en lien avec le plurilinguisme (2.1.), à savoir les changements (linguistiques) causés par la migration (2.1.1.), l'acquisition des langues dans le cadre de la migration (2.1.2.), les familles binationales et bilingues (2.1.3.) et la loyauté linguistique (2.1.4.). Dans une deuxième partie nous parlerons des représentations sociales qui sont un élément essentiel de notre analyse (2.2.). Le troisième chapitre nous permettra de présenter en détail la démarche entamée pour notre étude. Nous décrirons d'abord le *terrain* : nous expliquerons comment nous avons eu accès au terrain et comment nous avons choisi les participantes (3.1.1.) pour ensuite présenter plus en détail ces femmes, ce qu'elles partagent et ce qui les distingue (3.1.2.). Nous passerons par la suite à la *méthodologie*, à savoir la méthode d'enquête (3.2.1), le corpus (3.2.2.) et l'analyse des données, c'est-à-dire des entretiens et des interactions (3.2.3.)

Dans le quatrième chapitre, nous présenterons en détail les résultats de notre analyse. Il sera réparti en trois sous-chapitres. Le premier décrira les répertoires linguistiques des femmes : comment, où et quand ont-elles appris différentes langues et comment évaluent-elles leurs compétences dans ces langues (4.1.). Dans les deux autres parties nous analyserons l'emploi

des langues tel qu'il émerge de nos données, les raisons et les circonstances qui mènent à cette pratique linguistique, et ce dans deux domaines principaux : dans le domaine de la famille, non seulement la langue du couple, mais avant tout la transmission d'une/des langue(s) aux enfants sera au centre de l'analyse (4.2.1, 4.2.2.) ; dans le domaine de l'entourage social, nous analyserons la pratique linguistique des participantes lorsqu'elles sont en contact avec leurs amis (4.3.1., 4.3.2.), dans les situations quotidiennes (4.3.3.) ainsi qu'au travail (4.3.4.).

Le cinquième chapitre sera consacré à la discussion de nos résultats en reliant les différents domaines analysés pour illustrer la complexité des liens sociaux observés (5.).

Nous terminerons ce travail par une conclusion où nous ferons un bref résumé des résultats et où nous indiquerons des pistes de recherche ultérieures.

## **1. Contexte**

L'intérêt principal de cette recherche est de comprendre comment des femmes hispano-américaines habitant avec un Suisse germanophone dans la région de Bâle gèrent leur répertoire plurilingue. Pour mieux comprendre cette gestion et les raisons de l'emploi des différentes langues par ces femmes, il est utile de connaître le contexte socio-culturel dans lequel vivent ces femmes.

Ce premier chapitre sera divisé en trois parties : dans la première partie, nous décrirons la situation linguistique de la région de Bâle à laquelle les femmes sont confrontées dans leur vie en Suisse (1.1.). Dans la deuxième partie, nous nous intéresserons à la politique migratoire en général et à la politique concernant les langues et l'intégration des migrants auxquelles les femmes sont confrontées et qui jouent un rôle central pour les pratiques linguistiques de celles-ci (1.2.). Nous terminerons par présenter des données statistiques sur les couples et familles binationaux, en particulier sur les couples et familles suisse-hispano-américains à Bâle (1.3.).

### **1.1. La situation linguistique (en Suisse et) à Bâle**

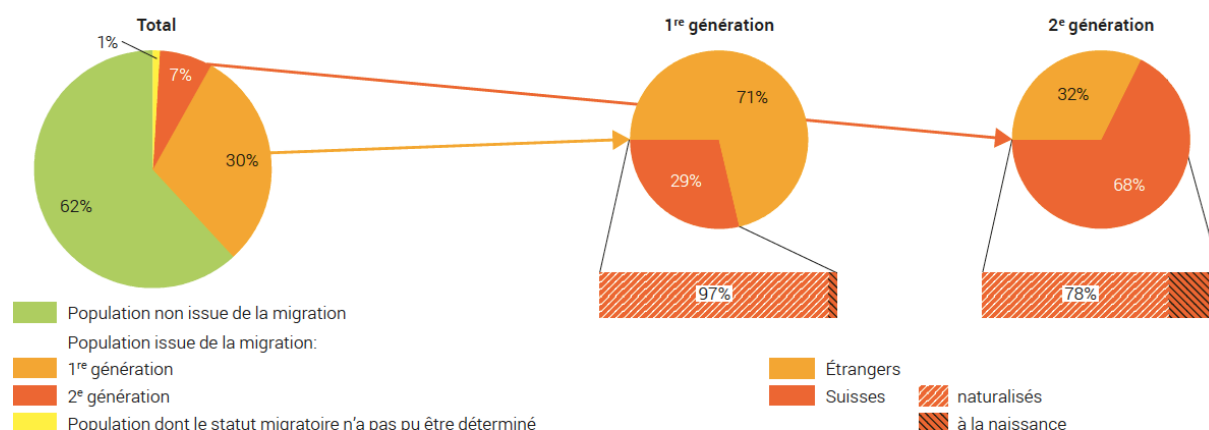
La Suisse fait partie des pays européens présentant la plus grande diversité culturelle, notamment sur les plans linguistique et ethnique. Ce pays est non seulement officiellement quadrilingue (langues allemande, française, italienne et romanche), mais aussi plurilingue du fait du grand nombre de migrants qui sont venus y vivre, comme les femmes dans les familles binationales.

Des estimations de l'Office fédéral de la statistique montrent que depuis 1945, deux millions d'individus sont arrivés en Suisse comme immigrants ou sont issus de familles d'immigrants. Sans cette immigration, la population de la Suisse n'atteindrait que 5,9 millions de personnes au lieu des 7,9 millions actuels. En 2017, 37,2% de la population suisse est issue de l'immigration dont presque un tiers possède la nationalité suisse.

## Illustration I : Population en Suisse selon le statut migratoire, en 2017

### Population selon le statut migratoire, en 2017

Population résidente permanente de 15 ans ou plus



Source : OFS – ESPA

Source : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/selon-statut-migratoire.html>

Le canton de Bâle limitrophe de la France et de l'Allemagne fait partie de la région germanophone de la Suisse. La seule langue officielle est l'allemand, même si selon la constitution les autorités peuvent se servir d'autres langues si cela leur semble être nécessaire. Des quelques 200.000 habitants de la ville 36% sont des étrangers.<sup>1</sup>

Les étrangers viennent principalement de l'Allemagne (23%), d'Italie (12%), de Turquie (8%) suivi par l'Espagne avec 5%.<sup>2</sup> A ceci s'ajoutent environ 30.000 frontaliers domiciliés en Allemagne ou en France qui viennent quotidiennement travailler à Bâle, la plupart de nationalité allemande ou française. La langue espagnole est donc présente à Bâle avant tout en raison des Espagnols qui vivent dans cette ville. Cependant, la langue locale est clairement la langue dominante, c'est-à-dire la plus utilisée, au sein de la population baloise avec 90%.<sup>3</sup> La langue locale est composée de deux variétés de l'allemand, d'un côté de l'allemand standard, de l'autre du suisse allemand<sup>4</sup>, c'est-à-dire du dialecte. Nous parlerons dans ce travail de « langue d'accueil » qui englobe diasystémiquement les deux variétés de l'allemand en Suisse, c'est-à-dire l'allemand standard et le suisse allemand. Tous les Suisses alémaniques acquièrent, comme langue première, une forme de suisse allemand (dialecte alémanique) et apprennent à

<sup>1</sup> <https://www.statistik.bs.ch/dam/jcr:ff95671a-3922-43cf-93b5-7268854d4c43/t01-1-04.xlsx>

<sup>2</sup> <https://www.statistik.bs.ch/dam/jcr:61851f1f-7a1d-4d21-ad80-63f0fcd0a280/t01-1-12.xlsx>

<sup>3</sup> <https://www.statistik.bs.ch/dam/jcr:71d4ce4a-261a-4805-bf96-d8a4757312de/t01-7-01.xlsx>

<sup>4</sup> Le « suisse allemand », c'est-à-dire le « schwyzerdütsch » en tant que tel n'existe pas. Il s'agit d'un terme générique qui englobe toutes les variétés suisses de la langue alémanique. En réalité aucune personne ne parle le « suisse allemand », mais le bâlois, le bernois, l'argovien, etc. La communication entre les locuteurs des différentes variétés du suisse allemand fonctionne sans problèmes majeurs. Chacun parle sa variété et comprend les autres même si quelques mots, expressions ou accents demandent un petit effort de compréhension et quelquefois des négociations de sens.

l'école l'allemand standard. Ces variétés sont réparties de manière diglossique. La définition de la diglossie selon Ferguson (1959) et élargie, entre autres par Fishman (1967 ; 1971), selon laquelle la couche sociale supérieure parlerait la « high variety », la langue standard, et la couche sociale inférieure la « low variety », c'est-à-dire le dialecte, ne peut être appliquée à la situation diglossique en Suisse (cf. Lüdi 2007 : 134). La répartition des fonctions des deux variétés alémaniques en Suisse suit largement la conception de Kolde (1981) qui parlait de « diglossie médiale » (voir aussi Haas 1982) : les variétés dialectales sont parlées et l'allemand standard est écrit – on parle aussi de « Schriftdeutsch » (« l'allemand écrit/pour l'écriture »). Cette séparation claire est pourtant de plus en plus remise en cause (cf. p.ex. Werlen 1998). D'un côté, le dialecte est utilisé à l'écrit surtout pour des formes de communication modernes comme les courriels, les chats ou les SMS qui reproduisent en quelque sorte l'oralité à l'écrit, mais il s'utilise aussi pour des avis de naissance, de décès ou de mariage, pour des cartes (postales) et même pour des affiches publicitaires.

De l'autre côté, l'allemand standard est aussi parlé dans quelques situations de la vie quotidienne, par exemple lors de conversations officielles à l'école, au parlement, dans des institutions, il peut être également utilisé pour des bulletins de nouvelles à la télévision et à la radio ou en interaction avec des personnes non germanophones ou même germanophones si celles-ci ne comprennent pas le dialecte. Le manque de compétences en suisse allemand est souvent un enjeu majeur pour les migrants en Suisse alémanique, dont font partie les femmes participant à notre étude, car ils ne maîtrisent que rarement le dialecte en arrivant dans ce pays, et ce souvent même après un certain temps passé en Suisse.

Que les frontières entre suisse allemand et allemand standard se diluent de plus en plus a différentes raisons : premièrement, il y a « une confusion entre ce que Söll (1980 : 17ss.) appelait le „canal“ (code graphique vs. code phonique) et le „mode de production“ (code parlé vs. code écrit) » (Lüdi 1990 : 311). Deuxièmement, l'émotion joue un grand rôle en ce qui concerne cette répartition. Werlen (2004 : 22ss.) parle de „langue de distance“ pour l'allemand standard et de „langue de proximité“ pour le suisse allemand. La conséquence de ce deuxième aspect et le fait que les Suisses germanophones ont un « complexe de l'allemand standard » (Werlen 2005 : 29), c'est-à-dire qu'ils dévalorisent leurs compétences dans cette variété et ne veulent pas la parler, ce qui peut être problématique lors d'interactions avec des personnes ne maîtrisant pas le suisse allemand. La question se pose si le fait d'éviter l'emploi de l'allemand standard par les Suisses est thématisé par nos participantes et si cela leur pose des problèmes. Même si la langue locale (suisse allemand et allemand standard) est clairement la langue dominante à Bâle avec 90% de personnes qui l'indiquent comme langue principale, d'autres

langues sont parlées par les citoyens de Bâle. L'italien avec 4%, le français et l'anglais avec 6% sont les langues les plus parlées à la maison, tandis que l'espagnol est représenté par 2%.<sup>5</sup> Le plus grand écart entre la langue parlée à la maison et au travail peut être observé chez l'anglais et l'allemand standard. 7% voire 15% des personnes interrogées l'emploient à la maison et plus de trois fois plus, c'est-à-dire 27% voire 56% de la population bâloise s'en sert au travail. Cette différence peut s'expliquer par le statut de langue internationale que possède l'anglais. Il est non seulement prédominant dans les entreprises (Truchot 1990 : 73s.), notamment les entreprises pharmaceutiques qui sont très présentes à Bâle, et dans le recherche scientifique (Carli/Ammon éd. 2007), mais cette langue joue aussi un rôle central dans le domaine de la culture (musique, films, etc.) et des médias. En plus, l'anglais est souvent utilisé en tant que *lingua franca* (cf. p.ex. House 2003, Jenkins 2007, Knapp/Meierkord 2002, Mauranen/Ranta 2009, Seidlhofer 2006). Surtout au début de leur séjour, les migrants, dont font partie les femmes de notre étude, recourent souvent à une *lingua franca*, d'habitude l'anglais, pour pouvoir communiquer avec la société d'accueil. Après un certain temps, beaucoup d'entre eux maîtrisent suffisamment bien la langue d'accueil (le suisse allemand et/ou l'allemand standard) pour s'en servir au quotidien car presque 51% des étrangers à Bâle déclarent avoir comme langue principale la langue d'accueil.<sup>6</sup>

La langue locale avec ses deux variétés, l'anglais et l'espagnol ne sont pas les seules langues présentes à Bâle. D'autres langues comme le turc, l'albanais, le français, le portugais et l'italien sont également parlées par une partie de la population bâloise.

## 1.2. La politique linguistique de Bâle

La loi fédérale sur les étrangers de 2008<sup>7</sup> contient plusieurs articles (art. 4, 23, 34, 54) qui demandent explicitement des compétences dans une langue nationale, voire dans la langue locale pour que les étrangers en Suisse obtiennent une autorisation de courte durée, de séjour ou d'établissement.

Néanmoins, ces conditions pour rester en Suisse ne sont qu'en partie pertinentes pour les femmes interviewées puisqu'elles obtiennent une autorisation de séjour (temporaire) du fait de leur mariage avec un citoyen suisse. Même si elles ne dépendent pas juridiquement de ces modalités de la loi des étrangers, elles peuvent sentir la pression de la société d'obtempérer aux

<sup>5</sup> <https://www.statistik.bs.ch/dam/jcr:71d4ce4a-261a-4805-bf96-d8a4757312de/t01-7-01.xlsx>

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Pour la loi fédérale sur les étrangers en entier voir <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20020232/index.html>



exigences légales. La société peut mettre la pression sur les femmes immigrées d'apprendre la langue d'accueil (le suisse allemand et/ou l'allemand) car elle constitue un élément central pour l'intégration. A Bâle, la région dans laquelle vivent les femmes que nous avons interviewées, l'importance de l'acquisition de la langue locale pour l'intégration est également ancrée dans la loi d'intégration<sup>8</sup> des deux demi-cantons Bâle-Ville et Bâle-Campagne. La loi d'intégration est entrée en vigueur en 2008 et se base sur le modèle d'intégration bâlois de 1999. Le principe de ce modèle d'« exiger et d'encourager » les compétences linguistiques a non seulement eu une base juridique au niveau cantonal par la loi d'intégration, mais il était également inscrit dans la loi des étrangers au niveau national. La différence entre la loi d'intégration baloise et la loi des étrangers fédérale est qu'à Bâle, les étrangers sont tenus de collaborer avec la société d'accueil et de suivre des cours de langue, plus spécifiquement d'allemand.

La loi et la société n'influent non seulement sur les migrants tels que les femmes interviewées, mais aussi sur les enfants de ces personnes étrangères. Le « Basler Gesamtsprachenkonzept<sup>9</sup> » (ED BS 2003), le plan directif sur les langues pour le canton de Bâle-Ville, s'occupe aussi des problèmes de langue des enfants migrants (texte allemand traduit en français par nos soins) :

Tous les élèves acquièrent une haute compétence orale et écrite en allemand standard. En outre, ils atteignent une compétence fonctionnelle dans une deuxième langue nationale ainsi qu'en anglais. Ils doivent en plus avoir la possibilité d'approfondir l'utilisation de leur propre langue d'origine ainsi que d'apprendre une langue nationale additionnelle et d'autres langues étrangères. (21)

L'intérêt principal est l'acquisition de la langue d'accueil. Mais les autorités en charge de l'éducation reconnaissent aussi l'importance des langues d'origine pour l'intégration des enfants de familles migrantes.

Dans le cas des enfants issus de couples binationaux suisse-hispano-américains la langue d'accueil est déjà présente au sein des familles mêmes car le père est germanophone. Par conséquent, la langue « d'origine » (du côté maternel) ne constitue pas la seule langue présente en famille.

La politique et les lois concernant la population étrangère en Suisse, et notamment ceux qui concernent la question des langues, présentés dans ce chapitre, s'intégreront dans la présentation et la discussion des résultats des chapitres 5 et 6.

---

<sup>8</sup> Pour la loi d'intégration des deux Bâles voir [http://www.welcome-to-basel.bs.ch/integrationsgesetz\\_publiziert.pdf](http://www.welcome-to-basel.bs.ch/integrationsgesetz_publiziert.pdf)

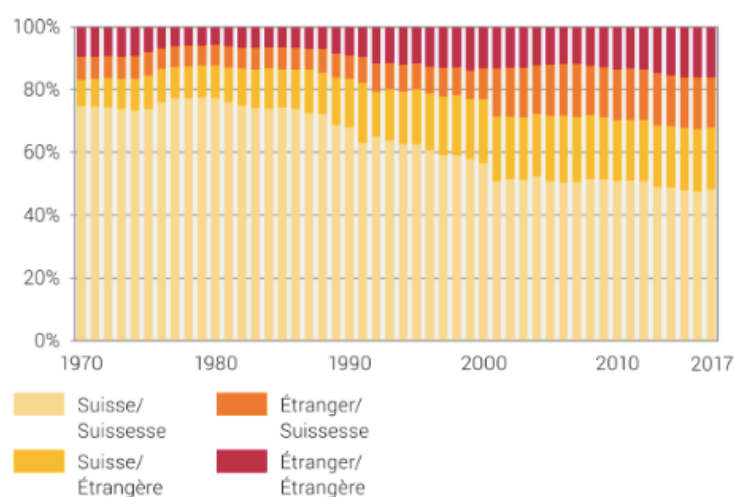
<sup>9</sup> Pour le Basler Gesamtsprachenkonzept voir <https://www.edubs.ch/unterstuetzung/sprachen/hsk/organisation/gesamtsprachenkonzept>

### 1.3. Les couples et familles binationales

Depuis le début des années 1970, on peut observer un multiculturalisme croissant parmi les couples mariés en Suisse. Selon les indications de l'Office fédéral de la statistique 42.9% des mariages conclu en 2017 sont binationales (y inclut les mariages entre deux personnes étrangères de nationalités différentes). Le pourcentage des mariages entre des partenaires de nationalité suisse a en effet fortement baissé ; il est tombé de 74,7% en 1970 à 48.2% en 2017. Au cours de la même période, le nombre de mariages entre une personne suisse et une personne de nationalité étrangère a plus que doublé (de 15,85 à 35,8%). Ces mariages constituent actuellement donc plus d'un tiers des mariages en Suisse.<sup>10</sup>

Illustration III : Personnes mariées selon la nationalité, 1970-2011

#### Mariages selon la catégorie de nationalité des conjoints



Source: OFS – BEVNAT

© OFS 2018

Source : <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/5389188/thumbnail?width=1980&height=1200>

L'évolution montre que les mariages binationaux se concluent majoritairement entre un citoyen suisse et un citoyen d'une communauté étrangère qui est bien enracinée en Suisse. Parmi elles figurent essentiellement les communautés de l'Union européenne. Les pays de l'Amérique du Sud, dont proviennent les femmes de cette recherche, font néanmoins partis des pays tiers les plus représentés. 25% des femmes suisses<sup>11</sup> et 35% des hommes suisses<sup>12</sup> se sont mariés en 2017 avec des étrangers de pays tiers. Le mariage d'une étrangère avec un Suisse est proportionnellement toujours plus fréquent que celui entre une Suisse et un étranger (54,4%

<sup>10</sup> <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/mariages-partenaires-divorces/nuptialite.html>.

<sup>11</sup> <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/tableaux.assetdetail.5510001.html>

<sup>12</sup> <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/tableaux.assetdetail.5509997.html>

face à 45,6% en 2017).<sup>13</sup>

Les mariages binationaux sont donc depuis longtemps plus qu'un projet de vie de quelques individus uniquement, mais le résultat du développement économique, politique et social au niveau national et global. Les couples et familles binationaux sont devenus un facteur social important dont le nombre va probablement continuer à augmenter du fait de la globalisation croissante. Ces relations transnationales mènent « sur la pointe des pieds » à un changement démographique de la société suisse.

L'augmentation du nombre de mariages entre des ressortissants de différentes cultures se produit principalement pour deux raisons (Hollenstein 1994 : 35) : premièrement, de plus en plus de personnes sont mobiles, entre autres au niveau professionnel, ce qui mène à des relations avec des personnes d'autres pays, d'autres continents et d'autres cultures. Deuxièmement, aujourd'hui l'attitude envers les mariages binationaux est nettement plus « décontractée », entre autres grâce au grand nombre de ces relations.

Non seulement le nombre de couples binationaux augmente en Suisse, mais aussi les enfants de ces familles deviennent de plus en plus nombreux. En 2015, 45.6% des enfants nés en Suisse avaient des parents de nationalités différentes (40% suisse-étranger, 5.6% étrangers de différentes nationalités). Le nombre d'enfants étrangers ayant des parents du même pays d'origine est par contre en baisse (de 22% de toutes les naissances en 2005 à 19% en 2010). Les enfants et les familles binationales en général constituent donc une part importante de la population suisse.

Dans le canton de Bâle-Ville, 40% des mariages en 2017 ont été conclus entre un Suisse et une personne de l'étranger. Comme au niveau national, plus d'hommes suisses épousent une femme étrangère (26%) que des femmes suisses des étrangers (15%)<sup>14</sup>.

Les mariages entre des hommes suisses et des femmes hispano-américaines, comme ceux des participants à notre enquête, sont aussi plus fréquents que le cas inverse. Depuis les années 1980, la migration latino-américaine en Europe et en Suisse est avant tout féminine. En 2003, 64% des migrants de l'Amérique Latine en Suisse étaient des femmes (voir note de bas de page 7).

---

<sup>13</sup> <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/mariages-partenaires-divorces/nuptialite.html>

<sup>14</sup> <https://www.statistik.bs.ch/dam/jcr:7407b7d7-714f-438e-8f43-34b1c3411e34/t01-3-03.xlsx>

## 2. Cadre conceptuel

### 2.1. Plurilinguisme

La plupart des chercheurs considère aujourd'hui le plurilinguisme comme le cas normal, comme le souligne Meisel (2008) qui constate que « the human language faculty has an endowment for multilingualism ». Parler plusieurs langues et l'appartenance à plus d'une culture fait partie de la vie quotidienne de la majorité de la population dans le monde. Cependant, « être plurilingue » ne signifie pas que les locuteurs disposent d'une compétence linguistique parfaite, mais correspond (plutôt) à un emploi régulier de deux ou plusieurs langues dans des situations quotidiennes diverses.

A cette vision plus récente s'oppose la longue tradition du questionnement d'orientation monolingue. Les recherches en linguistique se sont focalisées sur le locuteur monolingue (« ideal native speaker ») dans des communautés linguistiques homogènes (cf. p.ex. Bloomfield 1933, Chomsky 1965). Ainsi, même aujourd'hui le locuteur plurilingue se voit comparé au locuteur monolingue et ses compétences linguistiques dans une langue donnée se mesurent à celui de l'unilingue.

Les raisons pour cette « idéologie monolingue » remontent loin dans l'histoire de l'humanité. Déjà dans la Bible, les êtres humains étaient représentés de manière unilingue et le plurilinguisme pesait comme une malédiction de Dieu sur l'humanité depuis le babélisme (Genèse 11, 6-7). Lors de la création des états-nations entre la Révolution française et la Première Guerre mondiale est née la maxime qu'un territoire linguistique homogène correspondait naturellement à un état donné (voir déjà Nebrija 1492). Les représentants de la Révolution française comme Bertrand Barère (« Chez un peuple libre, la langue doit être une et la même pour tous. », Rapport du Comité de Salut public sur les idiomes, du 27 janvier 1794) et Henri-Baptiste Grégoire (Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française, du 4 juin 1794) ont fortement influencé cette idéologie d'« une nation, une langue ». De la même manière, les réflexions de Herder (1744-1803) sur la particularité irréductible des cultures, peuples et nations ont contribué à cette pensée. Selon lui, la définition de frontières claires entre les langues et de différences évidentes est nécessaire pour repérer les caractéristiques propres à chaque peuple.

Le plurilinguisme social et/ou individuel était vu comme une menace, d'un côté pour une culture particulière liée à une langue, de l'autre pour la transmission discursive d'un savoir collectif. Sur le plan individuel, parler plusieurs langues serait aussi une surcharge cognitive

pour le locuteur :

If it were possible for a child to live in two languages at once equally well, so much the worse. His intellectual and spiritual growth would not thereby be doubled, but halved. Unity of mind and character would have great difficulty in asserting itself in such circumstances. (Laurie 1890 : 15).

Dans cette citation, le poids est mis sur un bilinguisme symétrique et équilibré (« equally well »), suivant ainsi la perspective de l'idéal du locuteur natif monolingue. La recherche traditionnelle sur le bilinguisme se centre, elle aussi, sur l'acquisition simultanée de deux langues premières (cf. une vue d'ensemble chez Milroy/Muysken 1995 : 1-7).

Être bi- ou plurilingue selon cette conception signifie un « native-like control of two languages » (Bloomfield 1933 : 55-56). Le bi- ou plurilingue « parfait » aurait dans chacune des langues une compétence comparable à celle d'un monolingue et qui serait le produit d'une acquisition d'une langue première double (voire multiple). Le bi- ou plurilingue se définirait alors exclusivement par rapport au monolingue comme norme de référence et comme échelle de comparaison (pour une critique sur la validité des tests de langue en L2 voir McNamara 2003). Le locuteur natif est supposé avoir une compétence linguistique parfaite dans sa langue unique.

Chomsky (1965) définit la compétence linguistique comme le savoir qu'un locuteur natif idéalisé possède de sa langue. C'est un modèle mental d'une connaissance abstraite et décontextualisée. Cette conception a été critiquée par Hymes (1972) qui a situé la compétence dans l'utilisation pratique du langage et l'a nommée « compétence de communication » : « What speakers need to know to communicate effectively in culturally significant settings » (Gumperz/Hymes 1972 : vii). La compétence d'usage (« ability for use », Hymes 1972) met en avant la mise en œuvre des ressources linguistiques de manière appropriée dans une situation donnée et ne se focalise pas seulement sur les moyens linguistiques formels, comme la morpho-syntaxe, le lexique et la phonologie. Cette perspective interactionniste de la compétence se base sur une conception contextualisée et collective, selon laquelle l'interaction est le lieu même où les activités linguistiques se constituent (Gajo/Mondada 2000, Pekarek Doehler 2005, Lüdi 2004, 2006a) et où la compétence linguistique, voire communicative ne peut être considérée comme étant isolée d'autres composantes de la compétence d'action (Pekarek Doehler 2005). Cette vision plus intégrée et interactive a aussi mené à un changement de la conception de la compétence plurilingue et du plurilinguisme en général. Avant, le bilinguisme (voire le plurilinguisme) était considéré comme un « monolinguisme double ». Cette conception additive de deux ou plusieurs « systèmes linguistiques », traités comme deux compétences monolingues distinctes, a été critiquée par plusieurs chercheurs et remplacée par une vision plus holistique et intégrée du locuteur plurilingue (Grosjean 1985, Rampton 1990, Lüdi/Py 1986 ; 2003, Lüdi

2006b ; 2011) qui valorise également des compétences linguistiques « partielles » dans toutes ses variétés (Conseil de l'Europe 2001). Cook (1992 ; 2008) parle à ce propos de « multicompetence », terme désormais fréquemment utilisé en linguistique.

Le plurilinguisme se définit aujourd'hui de manière plus fonctionnelle (Grosjean 1982, Lüdi/Py 1984, Conseil de l'Europe 2001, entre autres) comme « capacité de communiquer, quoiqu'imparfaitement, dans des contextes autres que ceux de la L1, et ceci indépendamment des modalités d'acquisition, du niveau de compétence acquis et de la distance entre les langues » (Lüdi 2011 : 54). La notion de « compétences partielles » permet de valoriser aussi bien le bricolage communicatif que la capacité plurilingue de chaque locuteur à des degrés de maîtrise différents, selon les besoins communicatifs, « le peu que l'on sait d'une langue a déjà de la valeur » (Matthey 2005 : 150).

La totalité de ces compétences partielles dont dispose un locuteur ou une communauté constitue son *répertoire linguistique* (cf. Gal 1986). Dans la pratique, ce répertoire représente un ensemble de ressources communicatives utilisé dans la vie quotidienne de manière située (Grosjean 1982, Mondada 2001, Lüdi/Py 1986 ; 2003, Mondada/Pekarek Doehler 2003, Pekarek Doehler 2005, Lüdi 2006a).

Les personnes plurilingues montrent une grande variété de manières d'utiliser leur répertoire, depuis une sorte de simulation d'un comportement monolingue dans ce que Grosjean (1985 ; 2001) appelait le "mode monolingue", réprimant, dans la mesure du possible, tout élément d'autres langues, jusqu'à des formes de "translanguaging" (García/Wei, 2014), de "discours plurilingue" ou de "plurilanguaging" (Lüdi 2015) dans un "mode plurilingue". Le choix du mode, de l'alternance codique (« la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux », Gumperz 1989 : 57) d'une langue ou d'une variété d'une langue par les locuteurs plurilingues n'est ni arbitraire ni libre, mais dépend, entre autres des règles sociales (Grosjean 1982), des ressources linguistiques des interlocuteurs (Mondada 2001, Pekarek Doehler 2005) ou bien de leurs « ressources partagées » (Lüdi 2011b), des représentations sociales sur le plurilinguisme, les langues et les locuteurs, des habitudes, du degré de contrôle de la langue, de l'attachement émotionnel à celle-ci ainsi que de l'identification socioculturelle des locuteurs (Moretti 2000). La langue ou le « parler bilingue » (Lüdi/Py 1986 ; 2003) se négocie souvent de manière locale dans l'interaction même. Ce choix peut correspondre à une catégorisation de la situation de communication et en même temps des participants – comme situation et locuteurs mono- ou bi-/plurilingues (Grosjean 1982, Lüdi/Py 2003). Il peut mener aussi bien à (et être le résultat d') une catégorisation de l'interlocuteur – p.ex. comme hispanophone, latino, germanophone,

suisse, etc. – qu'à un renforcement des positions discursives ou à l'établissement d'une distance ou d'une proximité du locuteur face à un sujet ou à l'interlocuteur.

Notre intérêt porte sur la question comment les migrantes hispano-américaines mobilisent et gèrent ces ressources dans des contextes plurilingues. Dans les prochains sous-chapitres, nous préciserons les notions théoriques qui sont pertinentes pour répondre à cette question et pour notre recherche en général. Dans la première partie, nous parlerons de la migration, des recherches faites dans ce domaine surtout en ce qui concerne la langue, en incluant également le concept de l'identité et de l'intégration (2.1.1.). Dans la deuxième section, nous présenterons le concept de l'acquisition d'une langue en mettant le poids sur l'acquisition d'une langue seconde (2.1.2.). Dans les deux dernières parties, nous traiterons les notions de la famille bilingue et binationale (2.1.3.) et de la loyauté linguistique (2.1.4.)

### 2.1.1. Migration

La migration est un phénomène qui existe depuis toujours, mais le nombre de personnes qui décident de vivre dans un autre pays (migration externe) ou dans une autre région d'un même pays (migration interne) et les différents types de migration ont augmenté considérablement avec la mobilité croissante (voir la section 1.2. à propos de la migration en Suisse).

Depuis la fin des années 80, les recherches sur les phénomènes de la migration ont connu une diversification croissante : les raisons des migrations, les profils des migrants comme de leurs régions d'origine et de leurs langues, l'intégration dans la société d'accueil, c'est-à-dire la vie dans la nouvelle région ou le nouveau pays, ne se limitent plus à quelques grands groupes bien délimités (Piguet 2004, Dahinden et al. 2007).

Dans la recherche sur la migration, les femmes ont d'abord joué un rôle moindre (Han 2000). Ceci a changé avant tout grâce à l'essor des *gender studies* et de l'augmentation du pourcentage de femmes migrantes dans le cadre des mouvements migratoires mondiaux – il est même question de la « féminisation » de la migration (« feminization of migration », cf. Castles/Miller 1993 : 8, cités dans Han 2000).

Pourtant, les chercheurs se sont principalement penchés sur les aspects liés au travail dans l'industrie du sexe, au trafic de femmes (Schmid/LeBreton Baumgartner 1998, Spring 1992, Heine-Wiedemann/Ackermann 1992) et à l'immigration illégale en général (p.ex. Bärtschi/Lutz 2003). Le sujet des familles bilingues et binationales se trouve également au centre de l'attention scientifique (Cahill 1990, Hillmann 1996, Beer 1996), sans néanmoins

traiter la question du rôle de la langue. Hollenstein (1994) et Lauser (2004) prennent en considération le côté linguistique, mais que marginalement.

Avec la diversification des phénomènes de la migration s'est développé un domaine qui s'intéresse à la langue et à la migration. Krefeld (2004) parle à ce propos de *Migrationslinguistik*, un terme qui ne s'est pourtant pas imposé comme notion générale. Langue et migration apparaissent dans la recherche d'abord dans le cadre de recherches sur la première génération de la migration de travail (Klein/Dittmar 1979, Berruto 1991), suivi par la deuxième génération (Franceschini/Müller/Schmid 1984, Lüdi/Py 1986 ; 2003, Pizzolotto 1991, Jiménez Ramírez 2001, Franceschini 2002, Tátrai Infanger 2003) en analysant, entre autres la formulation transcodique (Lüdi 1993, Dabène/Moore 1995), l'intégration par l'école (Allemann-Ghionda 1996) et la transmission de la langue aux enfants (voir 2.1.4). Les enquêtes se concentraient au début sur la description de variétés linguistiques, pour passer par la suite à des études sur l'acquisition guidée ou non-guidée de la langue seconde. Un grand nombre de recherches adopte une approche interactionniste en s'intéressant aux dynamiques des ressources linguistiques et des représentations sociales, voire des attitudes linguistiques mises en œuvre par des locuteurs en situation de migration (p.ex. Lüdi/Py et al. 1994, Franceschini 2002). Une question centrale en relation avec la migration et la langue est celle de l'intégration linguistique et culturelle des personnes immigrées et, par conséquent, celle de l'identité des migrants, voire de leur identification avec des aspects de la vie quotidienne de la région d'accueil. L'acte de socialisation passe en grande partie par la langue (Schieffelin/Ochs 1986, Ochs 1993), c'est-à-dire que le savoir sur des sujets qui sont pertinents pour la vie sociale et culturelle se construit, se partage, se travaille et change dans l'interaction verbale. En même temps, l'utilisation de la langue, c'est-à-dire l'emploi de routines langagières adaptées à la situation et au but, est une partie constitutive de la socialisation. Ainsi, des ressources linguistiques et communicatives permettent à l'individu d'interpréter son environnement social et d'interagir avec celui-ci. Le savoir partagé et les règles d'usage linguistique n'existent pas indépendamment de l'interaction verbale, mais ils se construisent, se déconstruisent et se reconstruisent dans et par l'interaction (Ochs 1993).

Le changement de cet environnement quotidien (linguistique) dans une situation de migration mène, du moins au début, à une réduction de la fonctionnalité des ressources disponibles. Le savoir traditionnel et les conventions conversationnelles de leurs anciens réseaux sociaux (cf. « informal social relationships contracted by an individual » [Milroy 1987 : 178]) qui servaient à interpréter l'environnement n'ont plus la même signification interactive dans le nouveau lieu de résidence. Dans la société d'accueil, le migrant est confronté à d'autres représentations sur,



entre autres les langues, l'identité et le plurilinguisme, et d'autres compétences linguistiques et conversationnelles sont exigées de sa part (cf. Baroni/Jeanneret 2008, Lüdi 2006a).

Dans cette situation, les migrants doivent faire un effort important pour pouvoir gérer les nouvelles situations, construire de nouveaux réseaux sociaux et trouver ainsi leur place dans cette nouvelle communauté en changeant leurs schémas d'interprétation et de comportement. Ce processus de changement et d'adaptation qui a des répercussions à différents niveaux (pratiques, représentations, attitudes) n'est pourtant pas vécu de la même manière par tous les migrants (Lüdi/Py 1995 : 19). Le changement dépend de la situation concrète, personnelle et individuelle de la personne migrante. Il est pourtant clair que les migrants ne s'adaptent pas immédiatement à leur nouvel environnement et doivent d'abord s'habituer aux nouvelles règles linguistiques et sociales. Polyzoi (1985) décrit ce processus pas à pas en montrant les difficultés auxquelles le migrant se confronte lors de l'intégration dans la nouvelle société.

Dans un premier temps, le migrant recourt au „connu“ et interprète la nouvelle situation à partir de schémas d'interprétation existants pour l'interaction. Il se sert, entre autres de formules stéréotypées (voir 2.2.), comme le soulignent Lüdi/Py (1995), pour manipuler symboliquement la région d'accueil. Ces formules stéréotypées, comme tous les schémas d'interprétation, sont soumises à une transformation due à leur non-adaptabilité dans cette nouvelle réalité, et elles sont, par conséquent, manipulées et adaptées verbalement lors du processus d'intégration dans la région d'accueil.

S'intégrer ne signifie pas s'assimiler en adoptant, entre autres la langue dans tous les domaines et situations. Le migrant peut participer à la vie quotidienne de la société d'accueil en gardant un réseau de communication important dans la langue d'origine. La réussite de la migration ne peut donc se mesurer au degré d'assimilation linguistique et/ou culturelle il existe plutôt différents réseaux où s'élaborent les nouvelles pratiques langagières et sociales ainsi que les nouvelles représentations.

Lüdi/Py (1995) suggèrent de prendre en considération non seulement la perception objective, mais également subjective de l'intégration.

[La] perception subjective – et le travail discursif qui en constitue l'expression – nous intéresse particulièrement, dans la mesure où elle participe à une vision plus constructiviste – et, par conséquent, moins déterministe – de la réalité sociale. (182)

Si une vue déterministe (cf. Durkheim 1897) suppose que le processus migratoire est déterminé par la société, nous adoptons la vue interactionniste que le migrant reconstruit lui-même ses schémas d'interprétation pour les adapter à la réalité de la société d'accueil. Il y alors, pour paraphraser Berger et Luckmann (1986), *reconstruction de la réalité*. Lors de ce travail, le migrant est amené à faire des choix par rapport à ses pratiques langagières (p.ex. parler sa

langue d'origine, recourir à l'anglais comme langue internationale ou utiliser la langue locale) et sociales (p.ex. le choix de l'entourage social parlant la langue d'origine et/ou d'accueil) ainsi que par rapport à ses attitudes et représentations. Les options prises vont être constitutives pour son identité sociale.

La notion d'identité est un moyen pour le locuteur pour « mettre de l'ordre et de la permanence dans un domaine où tout semble a priori être en mouvement » (Lüdi/Py 1995 : 209). Elle sert d'abord à garantir l'unité d'un individu en tant qu'acteur en accordant tout de même une place aux modifications qui se produisent dans le temps. Les différentes actions éphémères d'un individu, voire les différentes apparitions comme acteur dans des situations sociales se combinent en formant ainsi l'identité de l'individu.

L'identité ne sert non seulement à identifier une personne comme individu, mais elle fait également le pont entre l'individu et la société (cf. Tajfel/Turner 1986, Habermas 1992). L'identité est le produit de l'interaction sociale : l'individu construit son identité dans l'interaction avec autrui. Il s'auto-catégorise mais il est aussi catégorisé par les autres comme membre d'un groupe social, linguistique, ethnique, etc. (cf. Le Page/Tabouret-Keller 1985 : 3). L'identité d'une personne est donc un processus mutuel construit par l'individu et par les autres. L'identification d'une personne par les autres se base sur les traces de l'identité qui peuvent être observées, entre autres à travers le comportement social et linguistique. Le langage joue donc un rôle central dans la constitution de l'identité. Selon Giles/Scherer/Taylor (1979), le langage est même une des traces les plus fortes de l'identité. Ainsi, l'utilisation plus ou moins consciente de certaines expressions, mots ou tournures, un accent, le code uni- ou plurilingue ou aussi des représentations transmises par le langage sont des manifestations de l'identité.

L'identité ne se constitue donc pas d'attributs assignés de manière stable à une personne, mais une catégorisation rendue pertinente dans l'interaction. Cela signifie que chaque personne a à disposition différentes catégories identitaires (p.ex. des catégories habituelles comme femme, hispanophone, etc., des catégories spécifiquement liées à la situation comme experte en plantes ou athlète (cf. Sacks 1995)) qu'elle peut mobiliser selon la situation d'interaction donnée (cf. Antaki/Widdicombe 1998, Ochs 1993, Le Page/Tabouret-Keller 1985). Pour que la catégorie ait vraiment une influence sur l'interaction, les interlocuteurs doivent la considérer être pertinente en la mobilisant à un moment donné en interaction (Schegloff 1991 ; 1992). L'identité relève donc de la catégorisation en interaction ; chaque locuteur a droit à une (ou plusieurs) identité locale qui doit pourtant être reconnue et acceptée par l'autre (Antaki/Widdicombe 1998).

Dans une situation migratoire, l'interprétation de ces actions identitaires pose souvent problème. Non seulement le migrant, mais aussi son entourage social (comme la famille) doit accepter un changement d'identité. Il ne s'agit pas d' « abandonner » son identité d'origine – pour le migrant l'identité vécue dans le pays d'origine – mais de construire une « identité plurielle ». Comme dans le cas du répertoire plurilingue, cela ne correspond pas à une simple addition des identités partielles (p.ex. argentine, hispanophone, femme, migrante, chimiste, etc.), mais à une intégration de ces identités partielles dans le système identitaire de la personne (Lüdi/Py et al. 1995, Lüdi/Py 2003, Lüdi 2006a).

Il est central d'étudier le rôle de l'identité et le changement de celle-ci dans et par la migration de nos informatrices et de voir quelle influence ont la migration et l'identité sur la pratique linguistique de ces femmes en Suisse. D'une part, elles sont confrontées à un problème identitaire, d'autre part elles doivent affronter des difficultés linguistiques dues au fait que la langue dominante de la société d'accueil ne correspond pas à celle de leurs pays d'origine. D'habitude cela signifie que les femmes doivent s'adapter linguistiquement en apprenant la langue d'accueil. Cependant, il y a aussi des migrants qui construisent un réseau social au sein duquel ils peuvent continuer à pratiquer (uniquement) leur langue d'origine ou une *lingua franca*. L'acquisition d'une langue et avant tout d'une langue seconde sera traitée dans le prochain sous-chapitre.

### 2.1.2. L'acquisition des langues (en contexte scolaire et extrascolaire)

Différents courants, notamment en psychologie et en linguistique, se sont penchés sur l'acquisition des langues et avaient une influence sur les attitudes et pratiques méthodologiques et didactiques de l'enseignement d'une langue seconde. Selon le point de vue adopté, l'enseignement, l'enseignant et l'apprenant jouent différents rôles. Il y a tout un continuum de formes d'acquisition dont les deux pôles extrêmes sont, d'une part, de considérer le contexte scolaire comme seul lieu favorable à l'acquisition d'une langue seconde et, d'autre part, de donner toute l'importance au contexte naturel, extrascolaire.

Un des premiers courants qui s'est penché sur ce sujet et qui a fortement marqué les conceptions de l'enseignement des langues pendant plus d'un demi-siècle est le béhaviorisme. Fondé par le psychologue Watson (1913), ce courant a été popularisé et radicalisé avant tout par Skinner (p.ex. 1953 ; 1957). Dans le domaine de l'apprentissage des langues, c'est la linguistique structuraliste de l'école de Leonard Bloomfield qui a relié la linguistique et le behaviorisme. Le béhaviorisme essaie d'analyser et d'expliquer le comportement des êtres humains et des

animaux à l'aide de méthodes de sciences naturelles. Selon cette conception, l'acquisition d'une langue est considérée comme un processus externe qui repose sur le schéma stimulus-réaction-feedback. Une langue s'apprend en créant des routines verbales, des automatismes par imitation et répétition. Ce schéma fait partie de l'enseignement traditionnel où l'enseignant stimule l'apprenant par exemple par une question, l'apprenant réagit en donnant une réponse, puis celle-ci sera évaluée par l'enseignant par un feedback positif ou négatif (cf. Sinclair/Coulthard 1975, Roulet et al. 1985, Moeschler 1985). Ce courant privilégie clairement l'enseignement scolaire « stricte » et accorde une place centrale à l'enseignant qui dirige et initie tandis que l'apprenant ne fait que réagir. L'environnement y est l'élément clé de la détermination et de l'explication des conduites de l'apprenant.

Les théories psycho-cognitives et psycholinguistiques par contre mettent l'accent sur les processus intrapsychiques pour expliquer le comportement humain. Parmi les modèles de ce courant se trouvent la grammaire universelle et surtout le dispositif d'acquisition linguistique de Chomsky (p.ex. 1980 ; 1981 ; 1995), la théorie de l'interlangue de Selinker (1972) et la théorie de l'input de Krashen (1985). Tandis que Chomsky s'est intéressé à l'explication de l'acquisition en général et de la relation entre l'acquisition d'une langue première et seconde, Selinker s'est focalisé sur l'acquisition d'une langue seconde. Selon la théorie de l'interlangue, l'apprenant d'une L2 développe un système linguistique spécifique qui contient des traits de la L1 et de la L2 mais présente en outre des caractéristiques qui lui sont propres (cf. Bausch/Kasper 1979). Krashen (1981) s'est penché sur les différents modes d'appropriation d'une langue seconde. Dans sa théorie, il oppose l'*acquisition* et l'*apprentissage* d'une langue, la première étant supposée « naturelle », implicite et inconsciente, tandis que le second aurait nécessairement lieu en milieu institutionnel, de manière explicite et consciente. Aujourd'hui, de nombreux chercheurs (cf. Klein 1989, Noyau 1980, Véronique 1992) refusent une séparation stricte entre le milieu scolaire et le milieu dit 'naturel'. Ils insistent sur le fait que d'une part, la grammaire de référence (les connaissances explicites) est présente en milieu naturel, par exemple quand un parent corrige ou évalue l'énoncé de son enfant (voir à ce propos la SPA ci-dessous). D'autre part, en milieu scolaire, la grammaire d'usage (les connaissances implicites) joue un rôle important, par exemple lorsque les apprenants automatisent certaines structures linguistiques.

La théorie de Krashen souligne que l'acquisition d'une langue est un processus inconscient qui se produit automatiquement lors de la réception de messages linguistiques : « the Input Hypothesis claims that humans acquire language only in one way – by understanding messages, or by receiving 'comprehensible input' » (Krashen 1985 : 2). L'acquisition dépend du processus

de compréhension des données, de « l'input compréhensible » proposé à l'apprenant. L'input linguistique est optimal quand les structures grammaticales et le vocabulaire se situent un peu au-dessus du niveau de langue de l'apprenant (ibid.). Ce principe a été introduit par Lev Vygotsky sous le terme de *zone proximale de développement* (1978) et fait partie des théories psycho-sociales.

Ces théories psycho-sociales dépassent une position purement linguistique et intrapsychique en mettant au centre de cette perspective les interactions sociales. L'importance de l'interaction pour l'acquisition a déjà été soulignée, entre autres par la théorie du développement cognitif de Vygotsky (1985) et par Bruner (1985) en relation avec l'acquisition de la langue première. D'après ces théories, la participation de l'apprenant à l'interaction sociale joue un rôle fondamental dans ses processus d'acquisition. L'interaction donnera l'occasion à des traitements cognitifs qui ne pourront avoir lieu sans elle.

L'apprenant a, en outre, besoin d'un expert qui le soutient dans son développement. C'est en interaction avec ce dernier qu'il apprend (entre autres) une langue. L'apprenant a plus de chances de mieux apprendre et de s'améliorer en interaction avec un expert – qui peut être un autre apprenant plus expérimenté ou un enseignant – qu'en interaction avec un apprenant du même niveau cognitif. Ceci encourage donc l'apprentissage en milieu scolaire. Une des notions centrales à ce propos est la *zone proximale de développement* introduite par Vygotsky, mentionnée auparavant :

it is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (1978 : 86)

Il s'agit de la distance entre ce que l'enfant peut faire ou apprendre seul et ce qu'il peut uniquement apprendre à l'aide d'une personne plus experte. Le rôle de l'expert est de soutenir l'apprenant dans son développement en s'ajustant à son comportement. Selon Bruner (1985), l'expert standardise certaines formes d'action conjointe liées aux contextes de communication. Il nomme ces formes standardisées *formats*. C'est à l'intérieur de ces formes régulatrices des échanges que l'apprenant, grâce à l'aide de l'expert (l'étayage selon Bruner), peut s'autonomiser et résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au début de l'apprentissage (Bruner 1998).

Les idées de Vygotsky et de Bruner ont été appliquées à l'acquisition de la langue seconde, entre autres par Krafft/Dausendschön-Gay (1994). L'apprenant et l'expert se servent d'une série de méthodes interactives qui sont favorables à l'acquisition et à la transmission des compétences langagières. Ces méthodes sont (entre autres) basées sur l'hétérostructuration et l'autostructuration par l'apprenant : l'expert aide l'apprenant à structurer un énoncé, une tâche

donnée (hétérostructuration) ; et l'apprenant apprend à gérer lui-même la tâche en s'appuyant sur cette aide (autostructuration).

Les situations d'acquisition d'une langue seconde sont souvent marquées par une asymétrie entre les compétences linguistiques des locuteurs. On parle alors de communication *exolingue* si

les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction, c'est-à-dire lorsque le recours à des procédés d'ajustement réciproque, d'auto-/hétérofacilitation, etc., devient un trait saillant de la communication. (de Pietro 1988 : 71)

A l'inverse, la communication est *endolingue* lorsque les divergences codiques ne sont plus perçues comme significatives par les participants. Une situation exolingue peut être donnée quand les participants utilisent la même langue, comme lors d'échanges entre experts et non-experts d'un domaine quelconque, mais aussi en cas de conversations où deux langues sont présentes, comme celles entre un locuteur natif et un apprenant, ce qui est souvent le cas dans nos données. La classe de langue est le cadre typique pour une telle situation exolingue, bilingue et fortement asymétrique. La relation didactique entre l'enseignant et l'apprenant implique une position haute attribuée à l'enseignant et une position basse à l'élève. Selon Bange (1992), c'est une communication caractérisée « par une fragilité plus grande liée à la différence de compétence linguistique (phonétique, grammaticale, lexicale) entre LN et LNN, et aux différences au niveau pragmatique et dans les savoirs quotidiens » (ibid. : 55). Pour prévenir ou surmonter cette incompréhension l'enseignant et l'apprenant doivent trouver des stratégies de communication. La tâche de l'enseignant est de venir en aide à l'apprenant en intégrant de manière spontanée dans son discours des reformulations ou en réagissant à l'apprenant si celui-ci sollicite des explications face à une incompréhension et de dynamiser ainsi les échanges. Tarone (1983) souligne – contrairement à Faerch et Kasper (1983) – la nature interactive et sociale des stratégies de communication : « A mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite structures do not seem to be shared (65) ».

Ces stratégies de communication peuvent être identifiées aussi bien chez l'apprenant que chez l'enseignant et « deviennent ainsi une des manifestations de ce que Grice (1979) a appelé le principe de coopération conversationnel (cooperative principle) » (Causa 2002 : 56s.). Plusieurs stratégies de communication peuvent être mises en place pour faciliter l'intercompréhension. Dans l'interaction, ces stratégies de *facilitation* se manifestent d'une part à travers la mise en place de stratégies d'autofacilitation – procédés utilisés par l'apprenant pour se faciliter la tâche de participer à l'échange – et d'autre part à travers des stratégies d'hétérofacilitation – procédés mis en place par l'expert pour faciliter la tâche à l'apprenant (Alber/Py 1985). Parmi les stratégies d'hétérofacilitation, la reformulation est le procédé par

excellence utilisé en communication exolingue. Elle « consiste à reprendre une donnée en utilisant une expression linguistique différente de celle employée pour la référenciation antérieure » (Charaudeau/Maingueneau 2002 : 490). Elle peut prendre la forme d'une définition, d'une quasi-définition, d'un équivalent linguistique, pragmatique ou sémantique ou d'une traduction de l'énoncé en question à une autre langue – d'habitude la langue première et/ou principale de l'apprenant. Le but de la reformulation est de fournir une relation d'équivalence entre deux énoncés afin d'établir l'intercompréhension. L'apprenant, de son côté, peut mettre en œuvre des stratégies d'autofacilitation pour surmonter l'obstacle communicatif en adoptant principalement deux stratégies (Faerch/Kasper 1983) : premièrement, il a la possibilité d'éviter un sujet ou d'abandonner un message (stratégies d'évitement) ; deuxièmement, il peut recourir à des stratégies qui lui permettent d'élargir ses ressources communicatives, sachant qu'il dispose déjà d'un répertoire verbal dans la langue première (stratégies de réussite). Ces stratégies de réussite sont, d'une part, l'utilisation de la langue seconde en se servant de rapprochements avec la L1 ou de généralisations (ainsi, la forme *j'ai parti* découle d'une généralisation de la règle de la formation du passé composé avec l'auxiliaire avoir) et, d'autre part, le passage à une autre langue, d'habitude la langue première et/ou principale, c'est-à-dire se servir d'une *formulation transcodique*. La formulation transcodique désigne l'« emploi potentiellement conscient d'une séquence perçue par l'apprenant comme appartenant à une autre langue (normalement L1), dans le but de surmonter un obstacle communicatif » (Lüdi 1993 : 127). Elle fait partie des stratégies compensatoires interlinguales. Comme le rappelle Lüdi (1999), ces formulations transcodiques ont un fort potentiel acquisitionnel.

Le succès du processus d'acquisition dépend d'un grand nombre de facteurs : des facteurs linguistiques (compétence initiale de l'apprenant, caractéristiques du système linguistique à apprendre, etc.), des facteurs cognitifs et psychologiques (intelligence individuelle, besoins sociaux et motivations personnelles de l'apprenant, besoins communicatifs, etc.) ainsi que des facteurs sociaux et contextuels (conditions contextuelles favorables à l'acquisition, prestige attribué à la L2 dans l'environnement de l'apprenant, etc.). Ces trois facteurs ne fonctionnent pas indépendamment les uns des autres, mais sont en constante interaction pour configurer les processus et les produits de l'acquisition d'une langue seconde. Ainsi, l'aide fournie par l'expert dans la conversation en L2 (facteur contextuel) ne peut être favorable que si, d'une part, elle est adaptée au niveau de compétence de l'apprenant (voir Vygotsky ci-dessus) et si, d'autre part, l'apprenant est motivé par un besoin communicatif (facteur psychologique).

Dans ce travail, nous nous demanderons comment les femmes ont acquis – et comment elles acquièrent encore – leurs langues. Il sera question des facteurs qui ont une influence sur

l'acquisition, du lieu d'apprentissage de ces langues, c'est-à-dire acquis à l'école ou en milieu naturel, et de l'importance qu'elles attribuent à ces deux lieux quant à l'appropriation d'une langue (première, seconde, étrangère). Pour notre analyse, nous nous fonderons sur la distinction faite par Krashen entre apprentissage et acquisition : la notion d'*apprentissage* sera réservée à l'appropriation d'une langue de manière guidée, c'est-à-dire à l'école ou dans des cours de langue, tandis que le terme d'*acquisition* sera utilisé pour l'appropriation d'une langue en milieu « naturel », ainsi que pour l'appropriation d'une langue en général.

Pour les enfants notamment, la famille représente sans doute un lieu important d'acquisition d'une langue du fait qu'ils y acquièrent leur(s) langue(s) première(s). En outre, c'est aussi un lieu important des pratiques linguistiques. La famille, et plus précisément la famille bilingue, sera traitée dans le sous-chapitre suivant.

### 2.1.3. Familles bilingues

La famille est un « domaine » d'utilisation de la langue (Deprez 1994), un lieu où les membres cohabitent quotidiennement et où (en règle générale) règne l'affectivité. A cet espace clos s'opposent d'autres domaines plus ouverts comme l'école ou le travail où s'instaurent des langues, des variétés, des registres qui peuvent être différents de ceux utilisés en famille. La famille peut donc être conçue comme une sorte de communauté linguistique qui se définit par son unité et son homogénéité. Les membres qui en font partie parlent tous la « même langue » (en cas de famille monolingue), ce qui ne signifie pourtant pas que des variations dans les parlers de ses locuteurs en sont exclues. Les variations qui y apparaissent dépendent, entre autres de l'âge, du sexe, de la profession et du statut des différents membres de la famille et concernent le vocabulaire, l'accent ainsi que la manière de formuler. Elles fonctionnent comme des marqueurs sociaux qui permettent d'identifier et de différencier les locuteurs entre eux mais aussi de les démarquer d'autres personnes qui n'appartiennent pas à leur communauté.

Dans des familles bilingues, les variations et l'hétérogénéité sont maximales au niveau linguistique mais aussi culturel (voir à propos de la multiculturalité dans des familles mixtes Hollenstein 1994). Les différents membres des familles bilingues n'ont pas toujours les mêmes langues premières ou dominantes, possèdent des répertoires linguistiques qui ne coïncident pas et qui se sont développés (et se développent toujours) de façon individuelle. La compétence de chacun dans les différentes langues, dans notre cas avant tout dans la langue d'accueil et en espagnol, est le résultat des modes d'acquisition, des pratiques quotidiennes, des expériences vécues dans ces langues. Ces répertoires linguistiques sont dynamiques (voir 2.1.), c'est-à-dire



qu'ils changent et se reconstruisent dans l'interaction avec d'autres personnes faisant partie ou non de cette communauté linguistique qu'est la famille.

Comme dans toutes les familles et dans toutes les communautés linguistiques, il existe des sortes de règles discursives dans cette instabilité qui construisent les relations entre les interlocuteurs. Ces règles se réélaborent au fil du temps au fur et à mesure que les enfants grandissent et que les relations intrafamiliales changent. Le choix des mots, le ton adopté, les modes de prise de paroles (par exemple le droit d'interrompre) sont réglementés par la famille où les statuts, les rôles que jouent les membres de la famille et aussi la personnalité de chacun d'entre eux interagissent. Certaines règles se formulent de manière explicite, comme les manières à table ou les règles de politesse auxquelles doivent obéir les enfants (cf. Schieffelin/Ochs 1986), tandis que d'autres, comme le respect des sujets tabous, restent implicites et ne s'aperçoivent que dans la pratique effective. Les langues ou les variétés linguistiques et les stratégies langagières qui se mettent en place dans la communication au sein de la famille bilingue font partie de ces règles familiales très souvent difficile à comprendre pour une personne extérieure.

La communication dans les familles bilingues est une situation de double inégalité. A l'inégalité des statuts (parents/enfants, mari/femme etc.) que l'on trouve dans toutes les familles monolingues s'ajoutent des différences dans la maîtrise, l'utilisation et la symbolique des différentes langues des répertoires linguistiques des membres de la famille.

Comparé aux familles monolingues, mais alloglottes, confrontées à un environnement qui parle une autre langue, chaque parent au sein d'une famille bilingue 'représente' une autre langue. L'inégalité est encore plus prononcée si la langue première de l'un des deux partenaires est la langue locale, ce qui est dans nos données systématiquement le cas du mari. Cette langue est parlée par la majorité de la société, d'habitude elle est aussi la langue scolaire des enfants, et elle est souvent apprise par le partenaire étranger pour participer à la vie de la société d'accueil. Du fait de cette situation d'inégalité et surtout du fait de l'hétérogénéité linguistique, l'observation de la famille bilingue a un effet de loupe – Varro parle à ce propos de « laboratoires » (1998 : 109). Elle représente une sorte de microcosme où la question de « qui parle avec qui dans quelle langue, comment, où, quand et de quoi ? » doit être résolue en premier lieu.

Dans une perspective interactionnelle, il s'agit de déterminer la langue habituelle des couples et des fonctions qu'elle remplit pour eux et vis-à-vis des autres. On n'associe donc pas une langue à une personne, mais à une dyade, c'est-à-dire à deux personnes qui interagissent de

manière fréquente. A l'intérieur des familles (bilingues), ces dyades sont principalement : mari-femme, femme-enfant, mari-enfant et enfant-enfant.

Comme la femme se situe au centre de notre intérêt, nous nous concentrons dans ce qui suit sur les couples femme-mari et mère-enfant. Cependant, dans le deuxième couple il est surtout question des stratégies linguistiques mises en œuvre pour transmettre la langue aux enfants et où le mari joue également un rôle important du fait de ses pratiques linguistiques en interaction avec sa femme et son enfant (pour des informations plus détaillées sur le rôle du père en relation avec la transmission de la langue voir Varro 1984 : 109).

Le choix de la langue utilisée entre mari et femme dépend en général des compétences linguistiques des deux partenaires et de l'habitude, c'est-à-dire dans quelle langue la relation amoureuse a jadis commencé (Weber-Egli 1992 : 60). Les parents dans une famille bilingue ont deux langues premières différentes ainsi qu'une « langue » commune qui peut être l'une des deux langues premières, une troisième langue ou encore une pratique plurilingue où par exemple chacun parle sa langue première. Les partenaires peuvent les deux maîtriser la langue de l'autre ou seulement l'un des deux maîtrise également celle de son partenaire. Dans ces deux cas, le couple choisit d'habitude l'une des deux langues premières comme langue commune. Une troisième possibilité est que les deux ne parlent pas la langue de l'autre ou ne possèdent que des compétences linguistiques de bases et doivent de ce fait recourir à une langue tierce. Nous faisons donc une distinction plus fine que Brohy (1992) qui distingue entre couples « bilingues », où les deux partenaires maîtrisent les deux langues de la même façon, et de couples « de différentes langues », où les partenaires possèdent des compétences hétérogènes dans les deux langues concernées.

Le choix des langues de communication dans un couple bilingue est un processus complexe. Les partenaires ne sont pas simplement des représentants de la langue d'origine respective (Piller 2002). Le choix et l'utilisation des langues chez les couples et les familles bilingues sont une construction dynamique et en négociation permanente, c'est-à-dire qu'ils varient, qu'ils sont contestés, retravaillés, etc. (Piller *ibid.*).

Les enfants de ces familles bilingues maîtrisent soit les deux langues des parents, soit seulement l'une des deux. Cela dépend avant tout de la politique linguistique familiale, comme nous verrons par la suite. La famille joue un rôle central pour la transmission de la langue aux enfants (Liebersohn 1970), puisqu'il s'agit d'habitude du lieu où l'enfant acquiert sa ou ses premières langues.

Le choix de la langue ou des langues que l'enfant va apprendre fait parfois l'objet d'une discussion, d'un projet du couple où les opinions et les commentaires de l'entourage social

entrent également en jeu. Deprez/Dreyfuss (1998) appellent la façon dont les familles bilingues gèrent leurs langues la « politique linguistique familiale ». Cette politique linguistique familiale se manifeste et se concrétise dans les choix de langue(s), dans les pratiques langagières quotidiennes ainsi que dans les discours explicites et les représentations sociales concernant ce sujet (surtout des parents).

La langue employée pour interagir avec l'enfant est un enjeu de taille dans la relation entre les parents (ibid.). Choisir une seule langue pour parler avec l'enfant signifie pour le partenaire alloglotte une adaptation linguistique, parler une langue avec l'enfant que l'autre partenaire ne comprend pas isole celui-ci. Le choix de langue entre parents et enfant ou plus spécifiquement entre les couples mère-enfant et père-enfant se traduit donc par des avantages et des inconvénients pour chacun des parents. Les trois stratégies principales observées par rapport à ce choix dans différents travaux (cf. Egger 1985, Moretti 2000, Brohy 1992) sont :

1. Chacun parle sa langue : cette méthode, appelée OPOL (One-Parent One-Language) et décrite en premier par Grammont (1902) a surtout fait l'objet de recherches étudiant des cas individuels, comme les travaux pionniers de Ronjat (1913) et de Leopold (1939), puis ensuite des études plus récentes (Döpke 1992, Kasuya 1998, Mishina-Mori 2011). L'avantage de ce principe est le fait qu'il est « transparent », c'est-à-dire facilement compréhensible et applicable car chaque langue est liée à une personne spécifique (Kielhöfer/Jonekeit 1983 : 21, Taeschner 1983 : 242). En outre, il est « économe » (Egger 1985 : 111) car l'enfant devient avec une certaine certitude bilingue, apprend les langues de locuteurs compétents et ne doit pas décider constamment quelle langue il doit choisir en interaction avec la mère ou le père (Taeschner 1983 : 242). Ce principe a pourtant aussi des désavantages dont la littérature ne tient selon Egger (1996 : 383) qu'insuffisamment compte. Si l'un des partenaires ne maîtrise pas la langue de l'autre il est exclu d'une partie de la communication familiale et le changement de langue constant peut freiner l'interaction. En outre, dans une famille bilingue où l'un parle la langue d'accueil et l'autre une langue minoritaire, l'effort que le parent « étranger » doit faire est très grand car il lutte pour ainsi dire contre la dominance de la langue majoritaire qui est parlée par la société d'accueil (Grosjean 2010). Egger (ibid. et déjà 1985 : 112) conclut que ce principe d'« une personne - une langue » ne peut pas être considéré être le seul principe raisonnable de répartition des langues entre les parents et l'enfant.
2. Les parents pratiquent une seule langue à la maison : cette langue peut être une langue étrangère, la langue locale si l'un des deux parents est autochtone (comme dans nos données) ou une langue tierce. Lorsqu'une langue étrangère est adoptée comme seule

langue avec l'enfant celui-ci devient potentiellement bilingue – potentiellement veut dire que l'enfant doit prendre en charge la langue de famille et la parler ou au moins la comprendre. Ce choix donne plus de place à la langue qui est déjà minorisée par l'entourage social. Par le choix de la langue locale par contre, l'enfant ne devient pas bilingue, mais cette pratique linguistique familiale permet au parent étranger d'améliorer ses compétences dans la langue d'accueil, compétences dont il a besoin pour participer à la vie quotidienne dans la société d'accueil. Dans ces deux premiers cas, l'un des parents doit renoncer à sa langue et avoir de compétences suffisamment bonnes pour pouvoir la parler avec sa famille. L'adoption d'une langue tierce demande des deux partenaires une bonne maîtrise de cette langue. Cette solution peut par conséquent être considérée comme étant plus équilibrée, surtout en vue d'un éventuel enjeu de pouvoir entre les parents mentionnés auparavant.

3. Les parents pratiquent l'alternance, c'est-à-dire que chacun parle les deux langues avec l'enfant. L'enfant devient bilingue, cependant souvent avec une dominance légère ou claire de la langue du pays de résidence.

Les enfants de familles bilingues ne deviennent pas bilingues tout seuls (Egger 1985 : 213, De Jong 1986 : 16). La transmission de la langue aux enfants demande un grand effort et des compromis des deux parents. Ils doivent décider quelle(s) langue(s) ils souhaitent transmettre et comment procéder. Les mères sont souvent considérées comme essentielles pour le maintien et le changement de la langue (Piller/Pavlenko 2006). En particulier dans les situations minoritaires, elles ont souvent le rôle de gardien de la langue et sont donc obligées de faire preuve de loyauté envers la langue et le groupe (Burton 1994).

Du fait de notre intérêt scientifique pour les femmes migrantes nous nous posons à ce propos les questions du rôle qu'elles attribuent à leur langue d'origine et de la loyauté envers leur langue d'origine, envers la langue d'accueil ou une *lingua franca*, ou envers les deux. Dans le prochain sous-chapitre, nous discuterons la notion de loyauté linguistique qui jouera un rôle central dans notre analyse.

#### 2.1.4. Loyauté linguistique

Le terme de *loyauté linguistique* a été introduit par Weinreich (1953) dans ses travaux sur les contacts de langues et concrétisé surtout dans le travail de Fishman et al. (1966). La loyauté linguistique correspond, dans la grande partie des travaux, au maintien de la langue (Weinreich 1953, Fishman selon García et al. 2006), c'est-à-dire à la conservation de la langue minoritaire. S'y oppose le *changement de langue* (souvent utilisé comme équivalent à l'assimilation), voire

l'abandon graduel de la langue minoritaire ou de la langue d'origine et l'adoption de la langue majoritaire ou bien de la langue d'accueil.

Le maintien d'une langue désigne l'utilisation consciente ou inconsciente<sup>15</sup> de la langue native ou première (lingua matrix) dans une situation de contact linguistique. Le concept fut utilisé de plusieurs manières dans la littérature. Avant tout dans les travaux plus anciens<sup>16</sup> (voir, entre autres Weinreich 1953, Fishman et al. 1966), il est question de groupes linguistiques qui défendent leur propre langue par besoin de « survivre » et de conserver leur identité. La langue devient ainsi un élément essentiel de l'identité ethnique de la communauté en question (Giles/Johnson 1987). D'autres travaux se servent de cette notion pour parler des cas où un locuteur individuel maintient son niveau de compétence dans une langue alors que cette dernière n'a plus le soutien actif de l'environnement social (cf. Hoffmann 1994, Fase/Jaspaert/Kroon 1992). Maintenir une langue est favorisée par un réseau social dense et solidaire (Gumperz 1982).

Le changement de langue se réfère au remplacement graduel d'une langue par une autre dans tous les domaines d'utilisation, par un individu ou un groupe (Appel/Muysken 1987, Bright 1992). La langue concernée perd de l'importance ainsi que ses fonctions et les locuteurs de cette langue leur compétence. Ceci mène non seulement à la perte de la langue, mais également à la disparition d'un symbole d'identité (Appel/Muysken 1996). Le changement de langue correspond donc à un comportement « exogame » (cf. Piller 2002) et/ou manifeste une aspiration à l'intégration dans la langue et la société majoritaires (Gumperz 1982), ce qui mène également à un changement d'identité.

Le maintien ou le changement de langue dépend d'une multitude de facteurs qui ont fait l'objet de plusieurs études. Nous nous limiterons à présenter ceux pertinents pour notre analyse en les regroupant en cinq catégories :

Premièrement, la quantité et la qualité d'utilisation de la langue par le groupe linguistique ou le locuteur individuel joue un rôle central. Mackey (1962) nomme la durée, la fréquence et la pression de contact avec une autre langue, y inclus la vie professionnelle des membres de cette communauté linguistique (Weinreich 1953, Niculescu 1996) et le voisinage.

---

<sup>15</sup> La défense d'une langue contre l'influence d'une autre peut se manifester par une prise de conscience (sur le plan ethnique et linguistique) et une planification explicite ou alors par une absence de ces dernières. Une communauté peut conserver son patrimoine linguistique initial sans se sentir « loyale », en respectant « simplement l'idée de transmettre leur parler d'une génération à l'autre, de 'père en fils' » (Niculescu 1996 :715).

<sup>16</sup> Ces études se focalisent avant tout sur de grandes communautés non anglophones des États-Unis et ne prennent pas en compte l'individu ou le couple.

Néanmoins, le noyau de la loyauté linguistique est probablement la famille (Clyne 1981), comme deuxième catégorie de facteurs, qui inclut non seulement les parents et les enfants, mais aussi les grands-parents et des fois même les oncles et tantes, c'est-à-dire la famille plus lointaine. Fishman (1965) souligne le poids de la famille pour le maintien d'une langue. Selon lui, alors que dans d'autres domaines la langue première peut être remplacée par la langue dominante, le maintien de la langue première dépend en fin de compte de la famille (1965 : 76) : « the family domain has proved to be a very crucial one. Multilingualism often begins in the family and depends upon it for encouragement if not for protection ». Parler la langue première en famille ne peut pourtant pas garantir le maintien de la langue première. En famille, pas tous les sujets sont abordés, comme par exemple les discussions professionnelles. Ceci peut mener à une réduction de la fonctionnalité de cette langue, surtout si elle n'est pas utilisée dans d'autres domaines de la vie. La famille joue néanmoins un rôle important en ce qui concerne la transmission de la langue aux enfants. Pour le choix de langue des enfants, la mère joue un rôle important. La recherche de Harrison/Piete (1980) sur des bilingues gallois-anglais a montré que les enfants sont linguistiquement ce que la mère voudrait qu'ils soient.

Les ressources médiatiques représentent la troisième catégorie de facteurs. En effet, les médias peuvent avoir une influence positive sur le maintien de la langue comme le souligne Mackey (1962 : 60) : « radio, television, the cinema, recordings, newspapers, books, and magazines are powerful media in the maintenance of bilingualism ». De la même façon, l'accès à une éducation en langue première favorise le maintien de cette langue (Cheng 2003). Hoffmann (1994 : 191) constate que le changement de langue est le plus puissant dans des régions où la langue scolaire est celle du groupe dominant. Là où il n'existe pas ou peu de possibilités pour les enfants du groupe minoritaire d'apprendre à lire et à écrire la langue de leurs ancêtres, un changement de langue peut se produire facilement. Des écoles propres à la communauté linguistique minoritaire peuvent freiner ce développement (Clyne 1975 : 191, Müller 2000 : 54).

Quatrièmement, la loyauté linguistique dépend aussi en grande partie des représentations sociales existantes dans la société d'accueil ainsi que parmi les migrants vivant dans ce pays (pour les représentations sociales voir 2.2.). D'un côté, il y a l'attitude concernant le statut et la valeur symbolique de la langue d'origine (Bourdieu 2001), de l'autre les caractéristiques socioculturelles du groupe minoritaire (Clyne 1981). En outre, l'existence d'une identité ethnique claire de la communauté en question (Niculescu 1996) a une influence sur le maintien ou le changement de langue.

Comme cinquième et dernière catégorie, nous nommerons ici les représentations sociales résultant des expériences faites avant la migration, donc avant le contact avec la nouvelle langue et avec son groupe linguistique. Kloss (1966) mentionne l'utilisation préalable de la langue d'origine comme unique langue officielle (voir aussi Clyne 1975, Müller 2000).

Cependant, une majorité des études menées sur le maintien ou le changement de langue et sur les facteurs déterminants se basent sur une vue dichotomique qui distingue clairement entre la langue d'origine et la langue d'accueil. En relation avec des recherches sur la compétence plurilingue et l'identité plurielle (voir 2.1 et 2.1.1.) cette approche est considérée depuis quelques années être trop réductionniste et est remplacée par une vision plus dynamique de la loyauté linguistique. Stoessel, entre autres parle d'un continuum : « the language behavior of immigrants can be described on a continuum from exclusive use of the mother tongue (L1) to exclusive use of the second language (L2). » (Stoessel 2002 : 94). Ce point de vue dichotomique ne satisfait pas à la complexité des ressources plurilingues (voir 2.1.).

Le choix et l'utilisation de langue émergent donc des situations de communication et sont négociés par les interlocuteurs, comme par exemple en famille et dans le couple (Piller 2002, Varro 1998), dans l'entourage social dans les pays d'origine et d'accueil ou encore au travail (Stoessel 2002). Les formes possibles de la loyauté linguistique se construisent donc de manière interactive.

L'appartenance linguistique, tout comme l'identité d'une personne, n'est pas unidimensionnelle mais plurielle (voir 2.1.1.).

Zweisprachige Menschen sind in der Regel bikulturell, das heisst sie fühlen sich gleichzeitig als Teil zweier sprachlicher und kultureller Gemeinschaften – sie sind kulturell und sprachlich So-wohl-als-auch-Menschen. (Nodari/Da Rosa 2003 : 21)

Le développement d'une loyauté *double*, voire *plurielle* dépend de l'utilisation située et fonctionnelle de la langue. Cette conception plus hétérogène remplace donc la vision d'« une seule » loyauté linguistique. Le choix d'une langue (et par conséquent le degré de loyauté linguistique) n'est néanmoins pas complètement libre. Il existe certaines possibilités de « constructions individuelles », mais aussi des restrictions dues aux conventions, représentations, routines, normes et règles de l'environnement social.

Dans la présente thèse nous nous intéresserons aux raisons pour lesquelles les informatrices choisissent l'une ou l'autre langue, à la gestion de l'emploi de la langue d'origine et de la langue d'accueil et par conséquent au « type » de loyauté linguistique – sur le continuum du maintien de la langue d'origine au changement à la langue d'accueil, en admettant aussi une loyauté linguistique double.

Comme nous venons de voir, la loyauté linguistique joue un rôle central en relation avec la transmission de la langue aux enfants. Dès qu'ils deviennent parents, les couples bilingues se posent – de manière implicite ou explicite – différentes questions telles que : de quelle(s) langue(s) l'enfant a-t-il besoin ? Faut-il introduire les deux langues premières des parents de manière simultanée ou successive, ou alors faut-il se limiter à une seule langue ? Le choix de la langue ou des langues que l'enfant va apprendre fait parfois l'objet d'une discussion, d'un projet du couple, où les opinions et les commentaires de l'entourage social entrent également en jeu (cf. Deprez/Dreyfuss 1998, section précédente 2.1.3). La transmission de la langue fait-elle l'objet de discussions pour nos informatrices et leurs maris ? Quelle(s) langue(s) choisissent-ils, et pourquoi ? Cette pratique se maintient-elle ou change-t-elle au fil du temps ? Nous nous focaliserons dans notre analyse sur la femme et son choix de langue, mais nous tiendrons également compte du rôle que jouent les enfants et le mari pour cette pratique linguistique. Nous répondrons à ces questions en analysant avant tout le « discours sur » (voir 3.1.), c'est-à-dire les représentations sociales, notion qui sera précisée dans le sous-chapitre suivant.

## **2.2. Représentations sociales**

Se situant au carrefour de plusieurs disciplines, soit la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie et l'histoire, le concept de *représentation sociale* est fondamentalement hétérogène et polysémique. Nous présenterons, dans un premier temps, les théories psychosociales et passerons, dans un deuxième temps, à l'approche linguistique des représentations sociales.

### **2.2.1. Les représentations sociales dans la psychologie sociale**

La première mention de représentation se trouve chez Durkheim sous le terme de *représentation collective* (Herzlich 1972, Jodelet 1989, Moliner 1996, Boyer 2010), distinguant par cette notion la pensée collective de la pensée individuelle : « ce que les représentations collectives traduisent c'est la façon dont le groupe se pense dans ses rapports avec les objets qui l'affectent » (Durkheim 1895, cité in : Jodelet 1989 : 68).

S'inspirant de la définition durkheimienne, le concept des représentations sociales a été développé en psychologie sociale notamment par Moscovici (1961 ; 1984) Herzlich (1969 ; 1972) et Jodelet (1984 ; 1989), le définissant comme « une forme de connaissance socialement



élaborée et partagée, ayant une visée pratique, concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet 1989 : 36). Les représentations sociales, parfois appelées « savoir de sens commun » ou « savoir naïf » pour les distinguer du savoir scientifique, sont socialement construites et partagées dans et par la communication (Trognon/Larrue 1988). Elles concourent à la (re)construction d'une réalité commune (Jodelet 1989) d'un même groupe social et peuvent se transformer avec le temps.

Les représentations sociales constituent un instrument d'analyse et d'interprétation du monde social et de la vie quotidienne pour les personnes comme pour le chercheur. De ce point de vue, elles peuvent être associées au processus de catégorisation. Nous pouvons concevoir la catégorisation comme un ensemble de processus psychologiques d'un individu qui tendent à organiser l'environnement en différentes catégories (Tajfel 1972). Selon Moliner (1996), les représentations sociales ne peuvent toutefois pas être assimilées totalement à la catégorisation qui, elle, ne représente qu'une partie du système des représentations. Les représentations, outre leur fonction de catégorisation, ont une influence sur les interactions sociales. Elles sont un régulateur social qui aide à définir les rapports sociaux et les processus identitaires :

[l]es représentations ont aussi pour fonction de situer les individus et les groupes dans le champ social...[elles permettent] l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés. (Mugny/Carugati 1985 : 183)

Jodelet parle d'affiliation sociale : « partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social et une identité » (Jodelet 1991 : 51). Les représentations sociales gèrent également les conduites envers le monde social. Elles ont une fonction sociale. Grâce aux représentations sociales, les locuteurs peuvent communiquer, se diriger dans leur environnement et agir. D'une part, l'individu se positionne par les représentations sociales dans un groupe social et, d'autre part, elles permettent à un groupe de se positionner face aux autres groupes sociaux. Selon Abric, un « rôle des représentations [est] celui du maintien ou du renforcement de la position sociale du groupe concerné » (Abric 1994 : 18). Les représentations sont intégrées dans une dynamique sociale, elles sont produites par un groupe par opposition à un autre groupe (Moliner 1996).

Pour remplir la fonction d'interprétation du monde partagé par un groupe et d'assurer ainsi la position et l'identité de ses membres et du groupe en entier, les représentations sociales doivent avoir un certain degré de stabilité. Elles doivent néanmoins également intégrer des informations nouvelles et s'adapter si ces dernières s'avèrent pertinentes. Elles sont en outre partagées par un ensemble de personnes, un milieu culturel, mais possèdent néanmoins des différences interindividuelles importantes. En bref, on peut dire que les représentations sociales ont un caractère à la fois stable et mouvant.

La notion de « noyau figuratif », élaborée par Moscovici (1961), reprise et développée par Abric (1994) sous le terme de noyau central (ou noyau structurant), tient compte de cette double caractéristique. Selon la théorie d'Abric, une représentation sociale est constituée de deux composantes : le noyau central et les éléments périphériques. Le noyau central est la partie normative et la plus stable de la représentation. Il est constitué de quelques éléments cognitifs (opinions, croyances, informations, etc.) qui font l'objet de larges consensus dans le groupe social porteur de représentations.

Relativement indépendant du contexte social et matériel immédiat et difficile à modifier, le noyau représente la base commune et consensuelle et assure aussi bien la permanence que la continuité de la représentation. Pour cette raison, Mugny/Carugati (1985) parlent aussi de « noyau dur ». Le noyau central possède deux aspects essentiels (Moliner 1994) : un aspect quantitatif, c'est-à-dire que les éléments sont centraux parce qu'ils sont acceptés par la majorité des membres d'un groupe social, et un aspect qualitatif, c'est-à-dire que l'absence d'un élément central peut déstructurer la représentation en lui donnant une autre signification.

Les éléments périphériques constituent la partie flexible et hétérogène de la représentation sociale. Ils concrétisent le système central dans le contexte et constituent ainsi « l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation » (Abric 1994 : 25). Ils assurent également la « défense » de la représentation contre des informations extérieures qui pourraient fragiliser l'immutabilité du noyau, une fragilisation qui pourrait mener à une transformation du centre représentationnel et un bouleversement de la représentation. Flament (1987) compare ainsi les éléments périphériques à des *pare-chocs* de la représentation. Demeurant plus souples, les éléments périphériques revêtent une fonction de régulation, permettant ainsi une adaptation de la représentation aux évolutions du contexte au sein duquel cette dernière est actualisée. Ces ajustements et l'intégration de nouvelles informations ne mettent pas en danger le noyau central. Une transformation du noyau central – et de ce fait un changement de la représentation – se produit quand le système périphérique intègre successivement des schémas activés par des pratiques nouvelles et menant à une transformation progressive sans briser le noyau central, ou encore quand de nouvelles pratiques mettent directement en cause la signification centrale de la représentation, sans recours possible aux mécanismes défensifs mis en œuvre par le système périphérique. Le changement est alors massif et immédiat, voire brutal.

Il est à retenir que le noyau central et les éléments périphériques sont en interaction constante et que « le fonctionnement du noyau ne se comprend qu'en dialectique continue avec la périphérie. Une transformation brève du noyau se prépare longtemps dans la périphérie »

(Flament 1994 : 85).

La théorie du noyau central a soulevé des questions et a été critiquée à maintes reprises. Dans son travail sur l'inconscient, le conscient, le refoulement et le complexe formant le noyau central (appelé modèle figuratif) de la représentation, Moscovici (1976) remarque que ces notions n'ont qu'une « valeur indicative sans avoir une signification très précise » (Moscovici 1976 : 241). Cette absence de signification précise ou propre constitue également un constat résultant de la recherche par la méthode des Schèmes Cognitifs de Base<sup>17</sup> (Guimelli/Roquette 1992, Guimelli 1993, Rouquette/Rateau 1998, Fraïssé 2000). Dans leur recherche, ils ont pu constater que si l'inducteur correspond à un élément du noyau central, sa valence, c'est-à-dire sa capacité à s'associer à d'autres éléments, est significativement plus élevée que lorsqu'il s'agit d'un élément périphérique. Une explication est la grande polysémie des éléments centraux ce que défend Bataille dans son analyse sur le groupe idéal<sup>18</sup> (2002), affirme que les éléments du noyau central sont effectivement polysémiques et que leur signification est précisée par les éléments périphériques, qui sont eux-mêmes liés à des contextes particuliers et concrets. Autrement dit, ce seraient les éléments périphériques qui moduleraient le sens des éléments centraux abstraits et symboliques. Ils formeraient la partie stable de la représentation en renvoyant justement à un contexte particulier.

Les critiques remettent alors en question la stabilité du noyau central face aux éléments périphériques instables et proposent de renverser l'ordre. L'on peut alors se poser la question de l'élément partagé d'une représentation sociale. Selon Abric (1994 : 28), le noyau est « la base commune proprement sociale et collective qui définit l'homogénéité d'un groupe (...) ». A première vue, les critiques présentées ci-dessus semblent contredire ce principe de convergence. Ce qui soulève une autre question fondamentale : peut-on parler de consensus de signification si le noyau est instable et différent selon les sujets ? Néanmoins, comme le postulent Moliner/Martos (2005 : 11), « (...) ces caractéristiques conduisent probablement à des consensus solides parce qu'elles pourraient permettre aux individus de rassembler, sous un même terme, des expériences disparates et contextualisées ». La polysémie du noyau permettrait ainsi une matrice commune en laissant en même temps de la place pour des différences individuelles entre les membres d'un groupe social.

---

<sup>17</sup> Cette méthode consiste à proposer aux sujets un terme inducteur à partir duquel ils produisent trois termes induits. A la suite, ils indiquent, à l'aide d'un questionnaire, toutes les relations qu'ils voient entre le terme inducteur et ceux qui sont induits.

<sup>18</sup> Les recherches sur le groupe idéal prennent comme éléments du noyau central l'égalité (absence de hiérarchie entre les membres) et la fraternité (ils sont amis), ce noyau central s'enracinant fortement dans l'histoire (notamment la Révolution Française, cf. Flament 1982 ; 1989, Flament/Moliner 1989, Moliner 1989, Rateau 1995, etc.).

### 2.2.2. Les représentations sociales en linguistique

Les linguistes ont eux critiqué la perspective sociopsychologique pour sa conception des représentations sociales comme un processus cognitif, une réalité mentale. D'un point de vue linguistique, le rôle du langage est réduit à la verbalisation et fonctionne comme simple reflet des processus cognitifs<sup>19</sup>. Mondada (1998) remet en question les présupposés de la majorité des travaux en psychologie sociale sur les représentations. Dans ceux-ci on retrouve l'idée de l'antériorité, d'une réalité préexistante qui sépare le monde (l'objet réel) de son image (la représentation). Les représentations apparaissent comme des résultats, des produits finis qui sont stabilisés au sein d'un groupe social, au lieu de mettre l'accent sur leur caractère dynamique, c'est-à-dire sur le processus de leur constitution. Elles sont envisagées en outre comme des représentations mentales transmises par le langage ou l'image, sans pour autant attribuer à la manifestation de celles-ci un rôle d'élément constitutif de la représentation (Py 2004).

La linguistique a par conséquent adopté une approche plus interactionniste, dynamique et constructiviste<sup>20</sup> (Mondada 1998, Muller/de Pietro 2001, Py 2004) où le discours occupe une position centrale.

Une représentation sociale existe dans et par un discours. C'est dans et par le discours que les représentations se construisent, se modifient et se transmettent. C'est aussi dans et par le discours qu'une représentation sociale est diffusée et circule dans un groupe social. (Moore/Py 2008 : 276)

Le langage est donc le lieu d'existence, de création et de modification des représentations sociales et apporte à la représentation une dimension observable (Py 2004, Moore/Py 2008). La prise en compte du contexte discursif s'oppose à l'idée des représentations comme images stables. Les représentations se négocient, se transforment et se reformulent par les acteurs sociaux lors d'interactions situées (Matthey 1997, Mondada 1998, Py 2000). La réalité, loin d'être indépendante des représentations, est formée par une multitude de discours qui, lorsqu'ils sont efficaces, en informent l'intelligibilité, la forme et la matérialité. De ce point de vue, les représentations sociales reposent sur une élaboration progressive et collaborative du groupe social (Berthoud 1996). La diffusion et la circulation des représentations sociales dans un groupe social ne signifient pas nécessairement que tous les membres y adhèrent, mais qu'ils

---

<sup>19</sup> Certains chercheurs considèrent toutefois la langue comme un vecteur de transmission, porteur de représentations. Ils sont d'accord avec les linguistes que la communication sociale est une condition pour la réalisation et la détermination des représentations sociales. C'est l'interaction dans le groupe qui détermine la valeur sociale et consensuelle de la représentation (Guimelli 1994). Jodelet (1989) prend même en considération que l'idée que la communication puisse avoir une incidence sur les aspects structurels et formels des représentations, sans néanmoins l'illustrer par des exemples concrets.

<sup>20</sup> L'approche constructiviste et interactionniste sera expliqué plus en détail dans le chapitre 3.1.2 Analyse des données.

reconnaissent et comprennent le sens qu'a cette représentation pour le groupe dans un contexte précis (Moore/Py 2008).

Les concepts de *représentation de référence* et de *représentation d'usage* (Py 2000, 2003) rendent compte de cette interaction entre consensus social et prise en charge individuelle. Les *représentations de référence* (ou *monophonie collective*, Billiez/Millet 2004, Bothorel-Witz/Jacobberger 2012) sont constituées de croyances reconnues ou réputées reconnues par l'ensemble d'un groupe social (comme des maximes, clichés, dictionnaires, proverbes ou expressions stéréotypées), indépendamment du fait que ses membres eux-mêmes y adhèrent ou pas. Les *représentations d'usage* ou « polyphonie des représentations attribuées à des énonciateurs particuliers » (Mondada 2004 : 258) par contre sont les différentes positions énoncées par les participants. Elles apparaissent rarement de manière explicite dans le discours. Cette caractéristique de l'implicite en rend l'observation plus difficile.

L'analyse de la perspective collective et individuelle et de la tension possible entre ces deux peut être effectuée à travers deux optiques bien différentes : au niveau du contenu et au niveau de la forme (Gajo 1997 ; 2000, Mondada 1998). Au niveau du contenu, on peut p.ex. analyser le discours *sur la langue*, c'est-à-dire le contenu des représentations sociales d'une langue ou de plusieurs langues. Cette première vision considère la langue comme un objet de représentation, un objet social à interpréter qui, dans son aspect déclaratif, permet d'expliquer un certain nombre de comportements langagiers d'un individu ou d'un groupe. Cette perspective sur les représentations sociales reste linguistique dans la mesure où elle s'occupe des représentations sur la langue, sur son apprentissage et son utilisation, sur le plurilinguisme, etc. (Gajo 1997, 2000). Néanmoins, elle se sert de relativement peu d'outils développés par la linguistique, surtout dans le cadre d'approches interactionnistes (Gajo/Mondada 2000, Pekarek 1999), notamment comparée à l'analyse de la forme. Cette deuxième perspective envisage la représentation comme une construction discursive liée à des enjeux langagiers contingents (Matthey 1997, Py 2000). Elle s'intéresse aux processus d'émergence des représentations et à leurs fonctions dans l'interaction. La forme n'est pas considérée comme simple relais d'un contenu préexistant, mais comme « moyen de donner sens, avec et pour (ou contre) l'interlocuteur, à une expérience ponctuelle » (Gajo 1997 : 9). Une approche linguistique des représentations sociales doit donc tenir compte aussi bien des spécificités de l'énonciation que des formes linguistiques employées.

Pour décrire les moyens linguistiques utilisés lors des verbalisations des représentations sociales, on peut recourir à de nombreux travaux en grammaire et en linguistique textuelle sur les formes de référence personnelle, sur les éléments déictiques, sur les pronoms anaphoriques,

les *hedges*, les catégorisations (voir chapitre 3.1.2.1.), etc. (cf. Czyzewski/Drescher/Gülich/Hausendorf 1995, Mondada 1998). Ces éléments linguistiques servent, entre autres à effectuer des catégorisations (Gülich 1997). Selon Sacks (1972), la catégorisation est une activité conversationnelle effectuée par les interlocuteurs à l'aide de différents moyens linguistiques dans des contextes interactifs très variés. Comme nous l'avons déjà dit plus haut (2.2.1.), par cette activité, l'interlocuteur se définit lui-même ou définit l'autre comme appartenant à une catégorie sociale.

Une forme spécifique de verbalisation de catégorisations est la formule stéréotypée qui se réfère à un groupe social ou à un individu formant partie de ce groupe (Quasthoff 1987). C'est une expression verbale d'une croyance<sup>21</sup> « qui projette sur les autres une image figée, souvent négative » (Lüdi/Py et al. 1995 : 161), et qui est généralement exprimée par des formules comme « tous les X sont Y ».

La formule stéréotypée signale ainsi les perceptions identitaires (les auto-stéréotypes) et la cohésion du groupe, que l'on peut opposer aux traits que celui-ci attribue à d'autres groupes (les hétéro-stéréotypes) : « la formule stéréotypée, qui fait partie du savoir commun d'une communauté donnée, fonctionne ainsi comme un indice qui signale une double relation : celle qui rattache l'individu à un groupe donné et celle qui distingue celui-ci d'autres groupes sociaux. C'est en fait la relation "moi" et "nous", entre "nous" et "les autres" que l'on établit par ce moyen » (Oesch-Serra/Py 1997 : 38). La formule stéréotypée représente donc un instrument de catégorisation, par la mise en relief ou l'exagération des similitudes et des différences, observable surtout par l'analyse de la forme d'une représentation sociale.

### 2.2.3. Représentations sociales et pratiques effectives

L'activation des catégorisations, dont font partie les formules stéréotypées, a une forte influence sur les interactions, sur les pratiques sociales effectives, voire sur les pratiques linguistiques. Les représentations et les pratiques sont liées de façon très complexe puisque toutes les représentations sont mobilisées dans les échanges : « une représentation ne peut se concevoir sans référence aux pratiques qui lui sont liées – qui parfois sont la seule manifestation de certains de ses aspects qui en sont parties constituantes » (Flament 2001 : 44).

Le type de relation entre représentations et pratiques est l'objet d'importants débats, notamment

---

<sup>21</sup> En linguistique, on oppose la formule stéréotypée au préjugé. Ce dernier est un état mental, composé d'attitudes – normalement négatives – dirigées contre des groupes sociaux. La formule stéréotypée est l'expression verbale du préjugé (Quasthoff 1987).

en psychologie sociale dont l'interrogation principale est lesquelles de ces deux déterminent les autres.

Une conception radicale estime que ce ne sont que les pratiques qui engendrent les représentations. Cette position, appelée « hypothesis of rationalization » par Beauvois/Joule (1981), a été critiquée, entre autres par Abric (1994) et Flament (1994, 2001). Ces derniers optent pour une conception plus ouverte qui cherche à mettre en évidence la détermination des pratiques par les représentations sociales tout en essayant de démontrer l'influence de pratiques nouvelles sur le développement des représentations, puisque « [l]es représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement » (Abric 1994 : 230).

Les représentations sociales permettent aux individus de gérer leurs relations avec l'environnement social. « La représentation est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales » (Abric 1994 : 13). Les représentations sociales ne prescrivent pourtant pas le comportement des acteurs. L'acteur peut être confronté à un choix de comportements possibles ce qui lui donne la liberté d'opter pour l'une ou l'autre pratique. Cela ne veut pas dire qu'il y a absence de contraintes (normes sociales, prescriptions, situations d'interaction concrètes, etc.), mais que différentes manières d'agir sont acceptées.

Les pratiques effectives, de leur côté, déterminent les représentations sociales surtout dans le processus de création et de transformation de ces dernières. « Dans un souci d'adaptation aux nouvelles circonstances, les individus sont amenés à adopter des pratiques inhabituelles » (Moliner 2001 : 50). L'acteur, engagé dans des pratiques qui contredisent son système représentationnel, est amené à le changer en élaborant de nouvelles représentations sociales ou en les adaptant.

Les représentations sociales et les pratiques entretiennent une relation interactionnelle et dynamique : toutes les deux sont aussi bien déterminantes que déterminées. Sans aucun doute, elles sont liées, mais de façon très complexe, non linéaire, et ne peuvent de ce fait revêtir qu'une très faible valeur prédictive. Les représentations sociales observables dans le « discours sur » peuvent aussi être opposées aux pratiques, voire les contredire. Une personne peut rapporter qu'elle agit d'une certaine manière, tandis que l'observation de la pratique effective de cette même personne révèle une pratique alternative. Dans le cas de notre travail, ceci peut par exemple signifier qu'une informatrice dit de ne jamais mélanger les langues. Les enregistrements des interactions montrent pourtant qu'elle utilise dans une même conversation sa langue d'origine et la langue d'accueil. Par conséquent, la tension (observable) entre le « discours sur » et la pratique effective des informatrices sera intégrée dans notre analyse sans constituer un point central de celle-ci.

Nous nous focaliserons avant tout sur les représentations sociales et, plus particulièrement, sur les thèmes récurrents dans le discours des participantes, en tenant cependant aussi compte des variations individuelles. L'adoption d'une approche qualitative (voir 3.1.) nous permet de saisir les nuances, les contradictions et les difficultés qu'a chaque informatrice et qui se manifestent dans le « discours sur ».

Dans une situation de migration telle que celle dans laquelle se trouvent nos informatrices, il y a une mise en échec des schémas d'interprétation de la réalité quotidienne : les représentations qui ont permis aux femmes de pouvoir faire face (le plus souvent sans difficultés majeures) aux situations les plus courantes sont, à la suite de la migration, mises en échec et deviennent caduques ou trompeuses. Elles doivent par conséquent adapter leurs représentations à la nouvelle situation (voir 2.1.1. par rapport aux changements dus à la migration). Nous nous posons les questions suivantes : quelles étaient les représentations des informatrices avant la migration qui sont pertinentes pour l'apprentissage, l'emploi et la transmission des langues ? Ont-elles changé à cause de la migration et de leur vie dans ce nouveau contexte ? Comment les représentations ont-elles changé ?

Non seulement les représentations changent, mais également certaines formules stéréotypées se relativisent, se développent, et de nouvelles formules se construisent. Les formules stéréotypées

agissent comme des outils qui permettent de manipuler symboliquement la région d'accueil. Ils fonctionnent comme des catégorisations « prêtes à l'emploi », qui répondent aux attentes du migrant confronté à un environnement cognitif et social devenu subitement précaire. Ils structurent la connaissance du monde et ils simplifient, en ce sens, le traitement de l'information. (Lüdi/Py et al. 1995 : 162)

Les formules stéréotypées permettent aux femmes d'entrer en contact avec la société d'accueil et d'établir ainsi les premières relations sociales. Dans nos analyses, nous étudierons les formules stéréotypées des informatrices qu'elles disent avoir eu avant la migration sur la société d'accueil, sur la langue d'accueil, etc., la manière dont les formules stéréotypées changent et quelle influence elles ont sur la pratique linguistique.



### **3. L'enquête**

#### **3.1. Méthodologie**

Sur la base du fond théorique développé ci-dessus et des questions de recherches précisées auparavant, nous présenterons par la suite les données ainsi que la méthodologie utilisée pour la production de celles-ci que nous considérons appropriées pour notre travail de recherche. Dans un deuxième pas, nous exposerons les méthodes d'analyse pour les données recueillies. L'accès au terrain est ethnographique. L'ethnographie de la communication, un courant interactionniste développé par Hymes (p.ex. 1962) et Gumperz/Hymes (p.ex. 1972) à partir de l'anthropologie, étudie les pratiques langagières de différents groupes socioculturels. L'objectif d'une description ethnographique est de comprendre et de représenter la normalité et la logique interne d'une société voire communauté (cf. Goodenough 1964), de fournir une image de celle-ci « de l'intérieur » et de décrire les actions des membres de cette communauté à partir de leur perspective. Une importance particulière est accordée au travail empirique à travers lequel le chercheur tente de retrouver l'ordre et les catégories pertinentes pour le participant. Ce procédé a pour but d'éviter une analyse se fondant (uniquement) sur les normes et les idées préconstruites du chercheur. L'accès au terrain s'effectue donc sans hypothèses et catégories préfabriquées de sorte qu'elles peuvent se construire sur le terrain même. Les types de recueil de données centraux sont l'observation participante, la documentation audio d'interactions authentiques et l'entretien ethnographique.

Par son ancrage ethnographique le présent travail se situe dans une approche de recherche qualitative (Mason 2007). Contrairement à la recherche quantitative, il ne s'agit pas d'atteindre une représentativité statistique, mais de comprendre « how things work in particular contexts » (Mason 2007 : 1) et reconstruit ainsi le sens – ou les points de vue subjectifs – qui n'est pas donné de manière « objective », mais construit par les locuteurs dans l'interaction même (Helfferich 2005 ; Flick 2010 : viii in Angrosino 2009 ; Kruse 2009).

Une approche qualitative offre la possibilité de récolter des informations détaillées du contexte de vie des informateurs d'un point de vue émique (versus étique, cf. emic vs. ethic, Levinson 1983) et de leur permettre de présenter leurs propres modèles d'interprétation sur des domaines précis. En même temps, cette méthode demande une réflexion critique de la position du chercheur ou de la chercheuse qui doit être considéré/e comme partie intégrale et indispensable du processus de recherche (Mason 2007 ; Kruse 2009).

### 3.1.1. Corpus

Notre corpus est principalement constitué d'entretiens semi-directifs et d'interactions enregistrées, puis complété par des documents en relation avec le sujet étudié (la politique migratoire suisse, la loi d'intégration de Bâle, les statistiques sur les personnes hispano-américaines et les couples binationaux, etc., voir chapitre 1.). L'entretien semi-directif est la méthode la plus utilisée pour l'étude des représentations en sociolinguistique (cf. Moscovici 1969 qui insiste sur son rôle majeur dans l'observation du contenu de la représentation). Même s'il n'existe pas de méthodologie *parfaite*, nous avons opté pour l'entretien semi-directif qui, de notre point de vue, est la méthodologie la plus apte pour notre enquête. Ce type d'entretien permet en effet d'accéder aux différentes facettes des représentations d'un point de vue linguistique.

L'objectif principal de l'entretien semi-directif est de présenter le cas individuel en vue du problème à étudier et de produire en même temps du matériel comparable au sein de cette multitude de discours des interviewés (König 1972 : 143). Pour mettre en avant la perspective de l'acteur (Marshall/Rossmann 2011 : 144s.), le chercheur se base sur un guide d'entretien qui contient des thèmes et des questions correspondantes dans le but d'assurer la comparabilité entre les entretiens. Afin de faire de la place pour l'individualité de chaque informateur, il n'y a pas d'ordre fixe de ces questions lors de l'entretien (voir annexe II).

L'entretien semi-directif s'est constitué en grande partie par opposition à la méthode du questionnaire. En effet, les questions de ce dernier sont formulées de manière qu'elles influencent fortement la réponse de l'informateur ce qui donne un fort pouvoir de contrôle à l'intervieweur. Par conséquent, il est primordial dans un entretien semi-directif que l'enquêteur soit conscient de son rôle et qu'il remette en question la position haute qu'il peut avoir dans une interview. Poser des questions signifie alors réduire au maximum le degré d'inférence et les contraintes relatives aux modalités de réponse. L'intervieweur doit également aider l'interviewé à « accoucher de sa parole » (Bres 1999 : 65) en offrant des feedbacks car « devoir parler à quelqu'un sans que celui-ci réponde apparaît artificiel, au plus loin de l'authenticité recherchée qui présuppose la réciprocité de la parole adressée : que je te parle et que tu me parles » (Bres 1999 : 67). Il y a donc un rééquilibrage de la relation asymétrique caractérisant le cadre interactionnel de l'entretien ce qui mène à un plus haut degré d'interactivité. Ceci ne dépend pourtant pas uniquement de la position de l'interviewé qui gagne ainsi « en hauteur », mais aussi de l'ordre des thèmes et des questions qui n'est pas prédéfini. Cette flexibilité permet à la personne interviewée de choisir elle-même les thèmes à développer, de les éluder ou de faire des digressions.

Ceci favorise la disposition à répondre aussi à des questions qui concernent le domaine personnel, intime, comme dans le cas du présent travail de recherche. En outre, le chercheur a la possibilité d'intégrer de nouvelles connaissances et de réagir ainsi à la dynamique de l'entretien, ce qui n'est pas possible dans un questionnaire standardisé.

Toutefois, il faut se garder de penser que l'enquêteur a un rôle neutre dans l'entretien. Même si qu'une seule personne ne parle, le discours produit est une co-production et les interviewés sont des coproducteurs (Helfferich 2005 : 80). Dès lors, l'enquêteur influe sur la construction discursive de l'enquêté, et cela n'est pas dû à son statut d'enquêteur, mais à sa place d'interactant. Abell et Myers définissent l'entretien « as one kind of interaction, in which both or all participants construct the event moment to moment, and there are complex shifts in the roles and relations of interviewer and interviewee(s) » (Abell/Myers 2008 : 158). L'entretien semi-directif, au même titre que la conversation ou la discussion, demeure une situation d'échange au cours de laquelle les acteurs agissent et négocient ensemble.

A côté des entretiens semi-directifs, nous avons fait enregistrer des interactions se déroulant dans le cadre de certaines situations de la vie quotidienne (situations de communication en famille, dans l'entourage social et au travail). Ces enregistrements audios ont permis de rendre visible les pratiques linguistiques effectives des acteurs et de les comparer et contraster avec le « discours sur » obtenu à travers les entretiens semi-directifs. L'objectif de l'analyse des interactions à l'aide de l'analyse conversationnelle est de comprendre comment les interactants construisent leur réalité de manière interactive (cf. Bergmann 1988) et à quelle fin ils le font (cf. Bilmes 1985). Il s'agit donc d'adopter un point de vue émique et d'éviter des catégorisations toutes faites de la part du chercheur.

Les enregistrements ont été réalisés par les informatrices en notre absence dans différentes situations de leur vie quotidienne et en interaction avec des groupes centraux de leur réseau social tels que la famille, les amis et les collègues au travail. Renoncer à une observation participante – comme cela est souvent le cas en analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique – présente des avantages et des inconvénients. Cette démarche permet d'écarter le paradoxe de l'observateur (*observer's paradox*, Labov 1971), c'est-à-dire le fait que la présence du chercheur a une influence sur les pratiques (linguistiques) des informatrices. En outre, les moments des enregistrements peuvent être choisis de manière plus flexible et plus spontanée ne demandant par l'assistance du chercheur. Un inconvénient de cette méthode est que le chercheur doit, lors de la transcription et de l'analyse, reconstruire l'interaction tout en n'ayant à disposition que l'enregistrement audio. L'identification des participants, les personnes adressées par tel ou tel énoncé, leur position dans l'espace de l'interaction ne peuvent

pas être facilement reconstruits. Ce problème peut être résolu en partie en se renseignant auprès des informatrices mêmes. Cette démarche souligne donc l'importance de la perspective émique et d'une approche qualitative qui s'intéresse au cas individuel, c'est-à-dire à chaque informatrice en tant qu'acteur social, et pas à un groupe social dans sa totalité.

Les entretiens ainsi que les interactions ont été enregistrés avec un appareil digital audio ce qui présente l'avantage que tout ce qui a été dit est conservé. Pour l'analyse des interactions, l'ordre chronologique des événements dans une conversation renseigne sur leur signification, et souvent des détails des actions et des formulations (qui ne s'aperçoivent guère sans que l'on enregistre) sont décisifs (Deppermann 2008 : 21). Grâce à l'enregistrement audio d'un entretien, l'intervieweur peut se concentrer plus sur la personne interrogée lors de l'entretien et ne doit pas toujours prendre des notes de sorte qu'une interaction fluide puisse avoir lieu. En outre, l'interviewer peut utiliser l'enregistrement pour étudier et améliorer ses techniques d'interview. En conservant les paroles des interviewés, les chercheurs sont en possession des données originales. Lors d'une incertitude dans la transcription ou lors d'une accusation de manipulation du matériel des entretiens par des tiers, ils peuvent retourner à la source et le contrôler.

L'enregistrement présente aussi des avantages pour les interviewés. Savoir qu'il y a un enregistrement de ce qu'ils ont dit et auquel ils ont accès peut leur donner plus de confiance que leurs paroles seront traitées de manière responsable. L'enregistreur peut pourtant aussi inhiber les interviewés. A part quelques cas d'exception où les enregistrements se font sans l'accord des personnes enregistrées (peu acceptables sur le plan éthique) ou qu'ils font partie de la routine professionnelle (p.ex. des centres d'appels), les participants sont toujours, jusqu'à un certain degré, conscients de cette situation – ceci en présence ou absence du chercheur ou de la chercheuse. Ils peuvent cependant aussi oublier l'enregistreur surtout dans un milieu familial, comme la maison où les interviewés doivent souvent agir (p. ex. quand les enfants sont présents, comme dans le cas de notre recherche).

Nous avons mené neuf entretiens avec des acteurs qui ont eu lieu à la maison, au travail des interviewés ou alors dans un café, selon le choix des interviewées. Dans la plupart des cas, les femmes ont choisi leur maison pour l'entretien. D'une part, ce choix leur demandait moins d'efforts car elles ne devaient pas se déplacer. D'autre part, la maison est un lieu familier pour elles, ce qui leur donne un sentiment de bien-être et de protection. En outre, avoir accès au logement des femmes signifiait que nous avions la possibilité d'obtenir des informations sur le contexte et le milieu de vie des informatrices ; le type de logement et l'aménagement, mais aussi les ressources matérielles disponibles dans la langue d'accueil ou dans la langue d'origine (pour une discussion des ressources matérielles des femmes voir 4.2.4.1.).

La documentation des entretiens consiste en un guide d'entretien (voir annexe II), elle contient également des notes de terrain, une transcription sociologique ainsi que les déclarations de confidentialité et d'accord pour des raisons légales qui ont été signées par nous et par les interviewées. Ces déclarations garantissaient l'anonymat par un pseudonyme donné aux interviewées tout comme aux membres de leurs familles et aux amis dont il était question dans les entretiens ou qui participaient aux interactions enregistrées.

Les entretiens ont duré entre une heure et demie et deux heures. L'atmosphère était familière et les interviewées étaient favorables à l'entretien. Cette ouverture au dialogue était aussi favorisée par la présence d'un seul interviewer, menant à une situation et à une interaction plus équilibrées. La difficulté était que nous devions interagir avec l'acteur et en même temps contrôler si les questions du guide d'entretien ont toutes été posées et s'il y avait eu des réponses suffisamment claires et précises. Ce contrôle avait mené quelques fois à une courte interruption de l'interaction, ce qui n'a cependant pas été ressenti comme artificiel ou dérangent pour les participants.

La langue utilisée pour les entretiens était en principe l'espagnol. Le choix de la langue s'est déjà mis en place lors de la première prise de contact par téléphone qui servait de clarification si et quand les gens étaient prêts pour l'entretien. Ce choix présente plusieurs avantages par comparaison à l'allemand ou à d'autres langues, comme par exemple l'anglais ou le français : étant donné que l'espagnol est la langue première et la langue d'origine des informatrices, ce choix montre une certaine adaptation du chercheur à celles-ci et peut entraîner un plus haut degré de familiarité. Elles se sentent d'une part « en casa » (« comme chez soi »), d'autre part elles maîtrisent mieux l'espagnol que l'enquêtrice ce qui les met dans une position supérieure. Le problème du pouvoir et du contrôle que possède un expert dans l'interaction avec un amateur s'affaiblit ou se déplace vers l'interviewé. En outre, le choix de l'espagnol peut réduire une certaine peur ou des doutes qu'à côté des pratiques langagières le chercheur s'intéresse également aux compétences linguistiques en allemand, un sujet politique très stigmatisé.

Dans l'entretien avec une informatrice, Gracia Mesmer, l'adaptation à la langue de l'autre se produit dans le sens inverse. Elle adapte son accent argentin à la prononciation de l'enquêtrice :

bueno yo ya te has dado cuenta yo yo hablo argentino cuando estoy con argentinos o sea hablo así con argentinos pero (..) estoy acostumbrada por mis clases (..) a neutralizar las cosas típicas no o sea cuando estoy con mi familia cuando estoy con mis amigos hablo eso no lo aclaré (..) eso hubiera sido también un tema para aclarar (..) eh (..) un poco por por desde que estoy aquí empecé a dar clases entonces eh (..) cambié algunas cosas como para que no sea tan (..) tan eh ehm (1) argentina la pronunciación igual se me escapan o a veces digo las cosas lo que una española tampoco no (..) pero (..) pero sé me doy cuenta también cuando hablo la diferencia como hablo diferente si hablo contigo o con una española o una latinoamericana o con mis amigas argentinas por ejemplo y a veces con algunas amigas latinoamericanas también hablo argentina o sea depende pero en general inconscientemente como que me adapto un poco como habla la otra persona  
(GM\_TR091204)

Elle dit parler l'accent argentin avec ses amis argentins et neutralise (« neutraliza ») son accent en parlant avec l'enquêtrice, des Espagnols ou des Latino-américains. Elle l'explique par son habitude de donner des cours d'espagnol à des allophones où elle s'adapte linguistiquement. Elle établit une différence entre les interlocuteurs formant partie ou non de sa communauté (argentine). Lors de tous les entretiens, l'enquêtrice s'est présentée comme membre d'une communauté d'appartenance autre que celle des interviewées du fait de son nom, de l'apparence physique (non latino-américaine) et de la compétence dans la langue d'entretien (espagnol comme langue seconde et non première). Cette deuxième interprétation semble pourtant être plus le cas car Gracia Messmer déclare s'adapter aussi en parlant avec des Espagnols ou des latinos non originaires de l'Argentine.

Néanmoins, il y avait aussi des moments où les interviewées changeaient de langue de manière auto-initiée. Maria Kaiser parle des différents dialectes germaniques en Suisse et de son expérience faite avec ceux-ci.

LG: eso digo cuando hablo con una persona del wallis es difícil e incluso para mí no ((rit))  
 MK: es horrible más horrible (..) lo más horrible que pasó fue cuando yo (..) por primera vez por primera vez oí uno de berna diciendo viel (1) maría es viu y yo es viu hööööö y mi esposo me dice te está diciendo que si es viel y yo ahh ja es ist viel und gäll ellos dicen gäu y yo höööö hilfe! en wallis eigentlich wallis hab ich nicht so ich finde es also es ist schon schwierig aber ich habe glück ich habe bei eine ehpaar noch gearbeitet sie beide sind walliser und sie haben sich mühe gegeben mit mir ein bisschen normal dialecto zu sprechen und ich habe sie gut verstanden aber do die nachbarin von do sie verstehe ich sie ziemlich guet der maa versteh ich kaum wort  
 (MK\_TR091008)

Maria Kaiser passe à l'allemand et plus concrètement au dialecte bernois où le mot « beaucoup » (« viu ») est prononcé de manière différente qu'en allemand standard. Elle continue en allemand en parlant de la compréhension du dialecte du Valais, thème initié par l'enquêtrice. Cette alternance codique a une fonction référentielle (Appel/Muysken 1987 :29) car l'expérience a été faite en allemand et avec la langue allemande.

Non seulement la langue, mais également la manière de poser des questions a été adaptée au groupe cible. Il y avait en principe un seul guide d'entretien pour tous les acteurs. Néanmoins, les termes scientifiques ont été adaptés au langage des interviewées et les mots-clés stigmatisés (comme par exemple « intégration ») ou préconstruits ont été évités par la chercheuse. En adoptant une perspective émique, de nouveaux termes qui ont surgi du discours ont été utilisés comme catégories analytiques par la suite.

Le guide d'entretien a été ajusté au début de chaque conversation ; en même temps nous avons veillé à ce que les informatrices répondent à toutes les questions ainsi qu'à l'intégration de nouveaux aspects appris au cours de l'entretien. Au début, nous avons de nouveau présenté notre sujet, ce qui a déjà été fait lors de la première prise de contact et par une feuille

d'information envoyée par courriel électronique aux informatrices. Les questions mêmes regroupaient trois thèmes principaux : la biographie linguistique des informatrices dans le pays d'origine, le récit de migration (venir en Suisse et connaître le mari) et la vie quotidienne en Suisse (la compétence linguistique dans les langues apprises, l'utilisation de ces langues en famille et avec l'entourage privé et professionnel, le contact avec le pays d'origine, l'identité et la valeur des différentes langues).

Suite au recueil des données décrit ci-dessus, il est nécessaire de préparer le matériel recueilli afin de pouvoir effectuer un travail analytique. Les entretiens enregistrés par un appareil audio doivent être mis à l'écrit, c'est-à-dire transcrits, pour être accessibles sans restriction pour l'analyse scientifique. L'acte de transcrire correspond à la construction d'une 'nouvelle' réalité dans et par le texte (Flick 1995 : 186). La granularité de la transcription dépend de la problématique et du type de recherche exacts. Nous avons décidé de transcrire les entretiens en entier pour nous réserver la possibilité de découvrir de nouveaux aspects, et ce également à un moment plus tardif de notre analyse. Comme nous ne souhaitons pas étudier les entretiens selon la méthode de la linguistique structurale nous avons opté pour une transcription sociologique. Le premier principe essentiel de la transcription d'un entretien sociologique est la fidélité au discours tenu : chaque mot prononcé doit être transcrit dans la limite d'une contrainte de lisibilité<sup>22</sup>.

A côté des entretiens, nous avons également fait enregistrer des interactions par les informatrices elles-mêmes qui documentent l'utilisation des langues dans la vie quotidienne. Six des neuf personnes interviewées avaient accepté d'enregistrer des interactions d'un total de 48 heures.

Nous avons demandé aux informatrices d'enregistrer elles-mêmes des interactions à des points centraux de leur réseau social comme la famille, les amis, les situations quotidiennes et le travail. Le choix des moments pour les enregistrements était donc effectué par les femmes et leurs familles elles-mêmes. La chercheuse n'était pas présente lors des enregistrements et n'avait pas d'influence ni sur le choix des interactions ni sur l'emplacement de l'enregistreur. Les avantages et les inconvénients d'une telle démarche sont expliqués ont été présentés auparavant. L'appareil audio qui a également été utilisé pour les entretiens a été mis sur la table (par exemple pour un repas en famille) ou attaché aux vêtements de la participante et complété par un micro-cravate pour assurer une bonne qualité de l'enregistrement. Nous avons renoncé à l'enregistrement vidéo d'une part parce que notre intérêt principal était l'interaction verbale et, parce que, d'autre part, la présence d'une caméra peut influencer ou même inhiber l'interaction

---

<sup>22</sup> Sur le dilemme entre fidélité au discours et lisibilité dans la transcription, voir Bourdieu (1993 : 1416).

plus que le micro. La manipulation et le positionnement d'une caméra demandent en outre la présence du chercheur pour ainsi enregistrer le plus grand nombre d'interactions et phénomènes pertinents pour la recherche. Les domaines dans lesquels les participantes devaient faire des enregistrements étaient la famille, les amis, les situations quotidiennes (comme par exemple faire des courses) et le travail. Ceux-ci étaient définis et communiqués par nous sans pourtant préciser le nombre ou la situation exacts des enregistrements. Le lieu de travail posait le plus de problèmes pour des raisons d'autorisation et de discrétion. Le plus grand nombre d'interactions enregistrées se situent dans le domaine de la famille, le lieu où la loyauté linguistique, qui est un des grands termes-clés de notre travail de recherche, se met en place. Pour avoir une vue d'ensemble sur les données collectées, il était nécessaire de les préparer et organiser pour l'analyse. Ceci permet de repérer rapidement les passages qui sont pertinents pour certaines questions et de décider quels extraits seront analysés plus en détail. Nous avons procédé en quatre étapes (cf. Deppermann 2008 : 31ss.). La première étape était d'établir des synopsis, c'est-à-dire des vues d'ensemble qui résument les données, en forme de tableau. C'est déjà lors de cette première phase que nous avons, tout comme dans le cas des entretiens, anonymisé les noms des femmes et des interlocuteurs à l'aide de pseudonymes. La synopsis permet d'avoir un premier accès à des phénomènes intéressants. Dans ce contexte, nous avons, dans une deuxième étape, repensé et précisé notre question de recherche. La question qui a surgi à partir de ces premiers phénomènes observés était celle du contraste entre la pratique linguistique effective et le « discours sur » et des raisons pour cette différence. Plus particulièrement nous nous intéressons aux langues que les femmes utilisent avec les différents interlocuteurs. Nous nous sommes demandées s'il y a des formulations transcodiques et quelles en sont les raisons. A partir de ces questions, nous avons, dans une troisième phase, sélectionné les extraits à analyser de manière détaillée. Ceux-ci relèvent avant tout des conversations en famille où la femme interagit avec son mari et/ou ses enfants. La transcription constitue la quatrième et dernière étape de la préparation des données pour l'analyse. Même si la transcription tente de rester le plus fidèle aux données primaires, les enregistrements des interactions, ce sont toujours des extraits sélectifs et abstraits qui se réduisent aux activités verbales choisies. Les transcriptions sont le produit de pratiques et de suppositions théoriques (Mondada 2008) et dépendent toujours des décisions du chercheur.

Ce que nous avons transcrit dépendait donc de nos questions de recherche ce qui explique les différences qui peuvent s'observer entre les transcriptions des entretiens et des interactions mais aussi au sein d'un type de données explicable par un focus analytique différent. Dans nos transcriptions nous avons essayé de faire ressortir l'aspect interactif en mettant en avant la co-



construction des énoncés dans les entretiens et souvent de manière plus détaillée dans les interactions. Il s'agissait de mettre au centre l'oralité des données sans pourtant surcharger visuellement les transcriptions. L'importance de l'expression linguistique de notre recherche demande en outre que les transcriptions soient assez précises de sorte que les faux départs, les répétitions, les pauses, etc. soient des éléments essentiels des transcriptions. En revanche, nous avons renoncé en grande partie à transcrire des phénomènes prosodiques tels que la longueur des pauses, la vitesse d'élocution, l'intonation et le volume de la voix car nous nous intéressons moins aux aspects techniques de l'interaction mais plutôt au contenu (pour les conventions de transcription voir annexe I).

Non seulement ce que nous avons transcrit dépendait des objectifs de notre recherche mais également la manière de transcrire. La question qui se posait concernant avant tout le choix de l'orthographe ainsi que la gestion des variétés de langues – dans notre cas principalement l'allemand standard et le suisse allemand ainsi que les différents dialectes en espagnol. Malgré les discussions sur l'emploi de l'orthographe standard pour la représentation du discours oral de locuteurs non-standards (Jefferson 1996, Bucholtz 2000, Jaffe 2000), nous avons opté pour une transcription standardisée dans le cas de l'espagnol (ou des Espagnols). Ce choix est de l'ordre politique car l'utilisation de l'orthographe non standard peut être interprétée par le lecteur de manière stigmatisée comme, entre autres un manque de formation. En outre, il est difficile pour la personne qui transcrit de noter systématiquement toutes les divergences du standard sans tomber dans le piège de la stéréotypisation en réduisant les variations à quelques phénomènes très marquants. Le cas de l'allemand standard et des dialectes suisse alémaniques est quant à lui différent. Les deux variétés ont des fonctions sociales différentes (sur la situation linguistique en Suisse alémanique et à Bâle voir 1.1.) et nous avons pu observer que quelques informatrices séparent clairement entre le standard et le dialecte tandis que d'autres les « mélangent ». Il nous a, par conséquent, semblé raisonnable de différencier orthographiquement les deux variétés.

Les réflexions sur les processus de transcription montrent qu'aucune transcription ne peut reproduire la multitude de phénomènes et de variations du discours (oral). Il s'agit toujours de mener une réflexion critique sur la variante appropriée en ce qui concerne les buts de la recherche respective.

### 3.1.2. Analyse des données

L'approche analytique dépend des concepts théoriques (représentations sociales, discours sur et pratiques effectives), des bases méthodologiques (avant tout l'interaction) ainsi que des données recueillies. Notre analyse se base sur une démarche constructiviste et interactionniste. Le constructivisme envisage la réalité sociale et les phénomènes sociaux non comme des faits établis mais construits dans l'interaction sociale (Berger/Luckmann 1986). Les représentations et le savoir mobilisés pour l'interprétation du monde de l'individu sont, à cet égard, toujours ancrés dans la société et sont procéduraux. L'accès à cette construction du savoir demande une approche interactionniste. La langue et le plurilinguisme ne constituent donc non seulement le focus thématique de notre analyse mais également l'instrument analytique.

Sur cette base, nous présenterons dans les chapitres suivant le cadre analytique pour les entretiens semi-directifs (3.1.2.1) ainsi que les mécanismes d'interaction qui sont pertinentes pour les entretiens comme pour les interactions (3.1.2.2.).

#### 3.1.2.1. Cadre analytique pour les entretiens semi-directifs

L'analyse du discours est une discipline apparue dans les années soixante et employée par les sciences humaines et sociales qui étudient « the relationship between form and function in verbal communication » (Renkema 2004 : 1). La réflexion sur la construction et le fonctionnement du discours conçu comme interaction occupe beaucoup de disciplines et apparaît comme un espace fortement divers et dynamique. Même si Schiffrin reconnaît que « l'analyse du discours est une des zones les plus vastes et les moins définies de la linguistique » (1994 : 407), il existe deux postulats fondamentaux sur lesquels les chercheurs en linguistique mais aussi des autres sciences humaines et sociales peuvent se mettre d'accord et qui sont pertinents pour notre analyse (Charaudeau/Mainguenu 2002 : 188s.) : a.) le discours est contextualisé, c'est-à-dire qu'il n'est pas possible d'assigner un sens à un énoncé hors contexte, b.) le discours est une construction collective et interactive. Toute énonciation, même produite en absence physique d'un destinataire, comme par exemple un monologue ou une lettre, s'adresse à un autre locuteur, que celui soit virtuel ou réel. Van Dijk (2007 : 5), qui résume l'histoire des études sur le discours, définit l'analyse du discours comme « the systematic and explicit analysis of the various structures and strategies of different levels of text and talk ». Dans le cadre de l'analyse du discours, les chercheurs n'étudient donc pas uniquement le discours oral, mais travaillent également avec des données écrites, des données en langue des

signes et quelques-uns même avec des images (p.ex. Kress/van Leeuwen 1996).

L'approche interactionniste, dans laquelle nous nous situons, met l'accent sur la nécessité de privilégier le discours oral dialogique tel qu'il se réalise dans les diverses situations de la vie quotidienne. Tous les discours impliquent, certaines formes d'interaction, mais c'est la communication « en face à face » qui présente le plus fort degré d'interactivité.

Après la mise en œuvre et la transcription des entretiens, nous nous sommes mises à les analyser en les codant. Selon Ryan/Bernard (2000 : 780), le codage est « the heart and soul of whole-text analysis » ainsi qu'un processus de « breaking down, examining, comparing, conceptualizing and categorizing data » (Strauss/Corbin, 2007 : 61). Le chercheur parcourt ses données en recherche de régularités, de schémas récurrents et les note sous forme de mots ou des phrases spécifiés, nommés catégories de codage, qui les représentent voire les résumant (Bogdan/Biklen 1992 : 166). En rassemblant des aspects semblables sous le même titre, la liste des catégories de codage peut se réduire et se classer de manière hiérarchique selon des thèmes (Seidman 1998 : 107). Le codage permet la réduction de la quantité d'information en acceptant simultanément une certaine perte car le matériel se comprime due à la question de recherche.

A l'aide d'un logiciel de codage, comme par exemple ATLAS.ti<sup>23</sup> que nous avons utilisé pour notre travail de recherche, il est plus facile de maintenir une vue d'ensemble sur les données. Un programme informatique peut regrouper les catégories analytiques centrales et leur attribuer des sous-catégories. Des listes qui en résultent peuvent être imprimées et servir de base à des interprétations ultérieures.

En nous basant sur le guide d'entretien et des mots-clés qui y apparaissent, nous avons codé les entretiens avec les informatrices. Nous avons choisi les codes suivants pour les entretiens avec les acteurs : « répertoire linguistique » et « compétence », termes qui englobaient le répertoire linguistique avant et après la migration, les cours de langues faits, surtout en Suisse, et l'autoévaluation de la compétence linguistique par les acteurs dans les différentes langues apprises, en mettant le plus de poids sur l'allemand et l'espagnol ; la notion de « loyauté linguistique » servait à regrouper tout ce qui avait affaire à la transmission de la langue d'origine par la femme étrangère, comme la pratique, les arguments pour le choix de langue et les

---

<sup>23</sup> Le logiciel de codage et d'analyse, créé à l'Université technique de Berlin entre 1989-1992 dans le cadre du projet de recherche nommé « ATLAS » (« Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache »), qui prend son origine dans la *Grounded Theory* et dans l'analyse de contenu, aide le chercheur à analyser de manière systématique un grand nombre de données diverses comme des textes, des images, des enregistrements audios et vidéos.

ressources ; les codes « langues enfants », « langues couples » et « langues famille » ont été choisis pour rassembler les extraits concernant les langues parlées en famille. D'autres codes pertinents pour notre analyse étaient « langues entourage social », « identité », c'est-à-dire l'auto- et l'hétérocatégorisation des acteurs, puis enfin « représentations sociales », les représentations sociales des informatrices sur les langues et leur valeur en Suisse ainsi que les représentations sociales sur les Suisses ou encore sur les gens de leurs pays d'origine.

Nous avons regroupé ces codes établis sous les thèmes suivants : « le répertoire linguistique des femmes », « les langues parlées en famille » et « la loyauté linguistique ». De ces trois thèmes découle la structuration de notre chapitre d'analyse (chapitre 4). Une partie des codes n'a pas été intégrée dans ces thèmes cités ci-dessus, cependant, ils ont été intégrés dans le travail là où ils nous semblaient adéquats et pertinents.

L'analyse des entretiens ne se limite pourtant pas à l'analyse des thèmes cités ci-dessus mais tient également compte de la manière de laquelle les informatrices parlent de ceux-ci. Nous portons donc un intérêt particulier à l'analyse de la forme en nous centrons sur les positionnements du locuteur. Le locuteur peut s'impliquer plus ou moins dans son discours. On parle à ce propos de « modulation discursive » : « les modulations peuvent être appréhendées comme le mode d'inscription des interactants dans leurs productions langagières » (Vion 1992 : 243). Il y a *modulation* lorsque l'énonciateur prend ses distances par rapport à son discours et *tension* lorsqu'il s'y implique. En modulant son discours, l'énonciateur diminue « la part de subjectivité, et donc de risque, que chacun peut investir dans l'interaction » (Vion 1992 : 243-244). Partant du principe que tout discours est une construction interactive, la modulation et la tension n'affectent non seulement l'implication du locuteur mais également celle de l'interlocuteur. Les activités de modulation sont présentes dans tous les énoncés – de manière implicite ou explicite – et montrent la relation qu'entretient le locuteur avec son discours, avec son interlocuteur et avec la situation d'interaction.

Dans nos données, le marquage linguistique de cette activité de modulation se fait principalement à l'aide des hedges, des catégorisations et de la deixis qui seront présentés par la suite. La notion de « hedge » (ou de « hedging ») a été introduite par Lakoff (1972)<sup>24</sup>. Il regroupait sous ce terme des expressions tels que *plutôt, en général, pour ainsi dire* qui nuance le degré de vérité d'une proposition (« to make things fuzzier or less fuzzy » (Lakoff 1972 : 195)) et qui indiquent dans quelle mesure quelque chose ou quelqu'un appartient à une catégorie donnée.

---

<sup>24</sup> Zadeh (1965) et Weinreich (1966) ont déjà travaillé sur les *hedges* mais sans pour autant leur attribuer le nom de *hedge*.

Brown et Levinson, dans leurs travaux sur la théorie de la politesse (1978 ; 1987), ont développé de manière décisive ce concept. Dans leur terminologie, le *hedging* est l'expression d'une politesse négative et une stratégie d'évitement en vue de sauver la face du locuteur et, si possible, de l'auditeur également.

Dans le cadre de l'analyse du discours et de la pragmatique, la recherche sur les hedges a changé considérablement en particulier grâce aux travaux de Prince et al. (1982) et de Hübler (1983). Leurs approches, fortement critiquées en ce qui concerne la logique de l'argumentation, entre autres par Skelton (1988), ont toutefois ajouté l'aspect de la responsabilité du locuteur quant au degré de vérité de la proposition (par exemple 'Je pense que ses pieds étaient bleus'). Cette expression d'indétermination rend les énoncés plus acceptables pour l'interlocuteur et augmente ainsi les chances de ratification. Les hedges ne sont donc plus uniquement considérés comme des éléments qui affaiblissent et atténuent une proposition. Leur valeur d'énonciation ne se situe pas non plus dans des lexèmes isolés parce que la fonction des *hedges* dépend aussi bien du cotexte que du contexte et ne se construit que dans l'acte d'énonciation même (Clemen 2000).

Dans leur recherche sur des textes scientifiques, Markkanen et Schröder (1989 ; 1992) constatent que les hedges ne modifient non seulement la responsabilité du locuteur – voire de l'auteur – au niveau du degré de vérité de la proposition, mais aussi la signification de l'information transmise respectivement l'attitude de l'auteur envers son information. L'auteur peut même « cacher » son attitude derrière les hedges ou les utiliser pour la manipulation textuelle de sorte que le destinataire ne puisse éventuellement pas attribuer la responsabilité pour le degré de vérité à un acteur spécifique.

Markkanen/Schröder considèrent comme ressources importantes pour le *hedging* – au moins dans des textes scientifiques – l'utilisation de certains pronoms et l'évitement d'autres, l'utilisation d'expressions impersonnelles, la voix passive, certains éléments stylistiques et rhétoriques à côté de l'utilisation des verbes modaux, ou encore l'utilisation de certains adverbes. Markkanen et Schröder avouent que le problème de la définition fonctionnelle des hedges est que « almost any linguistic item or expression can be interpreted as a hedge » (1997 : 5). Ainsi, Darian (1995) affirme que les hedges peuvent faire partie d'une partie du discours quelconque et établit une liste contenant des noms, des verbes, des adjectifs, des adverbes et même des articles (« one solution is... »). Dans cette perspective, aucun élément linguistique n'est un *hedge* de par sa nature mais acquière cette qualité selon le cotexte et le contexte dans lesquels il se trouve. Il est par conséquent impossible d'établir une liste claire des expressions de hedging, mais « the advantage of functional definitions is that they make it possible to draw

attention to an important aspect of communicative behaviour. » (Markkanen/Schröder 1997 : 6).

La catégorisation représente un autre moyen linguistique qui permet au locuteur de se positionner. Dans la perspective constructiviste et interactionniste adoptée dans ce travail, les catégories apparaissent dans le discours mais sont également construites dans le discours (Mondada/Dubois 1995). Les catégories sont construites, utilisées et modifiées dans l'interaction pour répondre à un but situatif précis. Elles concernent non seulement l'objet désigné, c'est-à-dire les événements ou les personnes, mais servent aussi à catégoriser le locuteur ce qui mène à un positionnement de ce dernier et, par conséquent, des interlocuteurs. Sacks (1989 [1972] : 1995a) parle à ce propos de *membership categorization device* : chaque catégorisation d'autrui comprend en même temps une auto-catégorisation car pour comprendre la catégorisation, l'interlocuteur doit toujours la mettre en relation avec le locuteur et la situation concrète voir le contexte. Ainsi la désignation « grand » doit être interprétée de manière différente selon qu'elle est faite par un enfant ou un adulte. Par le choix d'une certaine catégorie le locuteur et les interlocuteurs construisent un certain contexte : en choisissant la catégorie « grand » elle est mise en avant et devient pertinente en comparaison à d'autres catégories possibles, comme p.ex. jeune, étranger, homme. Il est donc primordial d'analyser les catégorisations dans l'interaction pour comprendre comment elles sont construites et comment elles sont modifiées pour prendre des positionnements (Lucius-Hoene/Deppermann 2004 : 214–218).

La deixis fait, elle aussi, partie des mécanismes de positionnement. Elle désigne tout processus linguistique dont le référent est uniquement interprétable en recourant à la situation de communication. L'interprétation d'une expression déictique dépend de la position spatiale et temporelle du locuteur et contribue au positionnement de ce dernier concernant le contenu et les autres personnes. Les dimensions principales de la deixis sont l'espace, le temps et la personne (Sidnell 1995). Les formes déictiques sont, entre autres les pronoms personnels et démonstratifs, les personnes et temps du verbe ainsi que les adverbes locaux et temporels.

Les pronoms personnels marquent la responsabilité pour un énoncé ou une action mais aussi l'appartenance à un groupe ou une catégorie (Gülich 1997). Il convient de noter que le même pronom personnel ne se réfère pas toujours à la même personne ou groupe de personnes : Ainsi la deuxième personne du singulier „tu“ peut servir pour s'adresser directement à une personne ou alors comme généralisation de l'affirmation. Le pronom „nous“ peut s'utiliser pour attribuer un énoncé à un groupe ou une catégorie dont est inclus le locuteur ; il peut pourtant aussi dans certains contextes exclure le locuteur ou l'interlocuteur.

### 3.1.2.2. Mécanismes d'interaction

L'analyse conversationnelle part du principe que la réalité sociale se construit dans des actes communicatifs. Dans toutes les formes de communication (non-) linguistique, les acteurs sont constamment occupés à analyser la situation et le contexte de leurs actions et de les coordonner avec les actes des autres (Bergmann 2001 : 919). Elle s'oriente vers des règles systématiques qui dirigent les conversations quotidiennes (le principe d'ordre). L'analyse de ces règles demande une approche séquentielle qui a pour but de reconstruire comment les interactants organisent ensemble leur interaction en analysant quelle séquence précède et laquelle s'enchaîne à l'autre, voir quelles possibilités de séquences consécutives s'offrent aux interactants. Cette séquence, c'est-à-dire une intervention d'un locuteur, s'appelle *turn* et constitue l'unité de base des conversations (Sacks et al. 1974, Levinson 1983). Les interactants s'orientent dans une interaction à l'aide des règles des tours de parole (*turn-taking*) qu'une personne parle et les autres doivent attendre jusqu'à ce qu'elle ait „terminé“. Les règles pour l'organisation des tours de paroles ont été décrites dans l'article de Sacks et al. (1974). Les chercheurs expliquent non seulement pourquoi le choix du locuteur se déroule en grand majorité sans encombre, mais aussi pourquoi et comment des chevauchements et des pauses, des ajouts à des tours de parole ou des ruptures se produisent. Les interactions quotidiennes se caractérisent par une gestion locale des tours de parole : à la fin de chaque tour, à des places de transition pertinentes (*transition-relevance place*) les interactants négocient qui parle le prochain (*turn allocation component*). Le locuteur pour le prochain tour peut se choisir lui-même ou peut être choisi par autrui. Les règles des tours de parole dépendent aussi du type d'interaction. Ainsi, dans un entretien semi-directif l'interviewé a beaucoup de place pour parler et ne doit pas lutter pour son droit de parole puis que l'intervieweur a surtout le rôle de l'auditeur et n'intervient que pour poser quelques questions ou demander des précisions.

L'entretien avec le système question-réponse constitue une paire adjacente typique. Les paires adjacentes ont été développées par Schegloff et Sacks (1973) et représentent l'une des formes de base de parole utilisées pour mener une conversation. Elles sont composées de deux tours de parole qui s'ensuivent, ou qui sont 'adjacentes', et ont une première et une deuxième partie. Le type de première partie détermine le type de réponse que le prochain locuteur peut donner. Une question demande une sorte de réponse, et une invitation une acceptation ou un rejet. Il convient de rappeler qu'une paire adjacente fonctionne uniquement si les deux interactants le veulent et prennent des mesures (Heritage 1984). En plus, les paires adjacentes voire leurs parties possèdent des parties préférées qui suivent, c'est-à-dire il y a une structure de préférence

(au sens structural et non psychologique (Pomerantz 1984)). Elle est surtout visible lors de suites non-préférées qui sont marquées. Ainsi un retard ou l'utilisation d'expressions comme « bon, ehh » etc. du prochain locuteur peut être un indice d'une réaction non-préférée et constitue un *dispreference marker* (Sacks 1987). Le retard permet au locuteur de la première partie de reformuler son énoncé, c'est-à-dire de le réparer. La réparation (*repair*) est un mécanisme conversationnel qui sert à clarifier l'échange suite à une perturbation afin de rétablir la compréhension (Schegloff 2007). Schegloff, Jefferson et Sacks (1977) font une distinction entre signalisation et réparation. Le participant prend conscience du problème et le signale est le procédé par lequel un des participant prend conscience du problème et le signale, par la suite, l'un des participant répare le problème dans la conversation. Les deux mécanismes peuvent être réalisés par le locuteur qui a produit le réparable, c'est-à-dire l'élément à réparer (auto-signalisation, auto-réparation) ou par son interlocuteur (hétéro-signalisation, hétéro-réparation). Généralement, le locuteur s'aperçoit du problème, le signale et le répare lui-même. Les hétéro-signalisations et hétéro-réparations sont moins fréquentes et sont souvent accompagnées de formules de politesse car elles mettent le doigt sur un problème dans le discours de l'interlocuteur.

Les réparations, les paires adjacentes ainsi que les tours de paroles constitueront une partie centrale pour l'analyse des interactions et dans une moindre mesure des entretiens dans ce travail.

Une première analyse des interactions a déjà eu lieu au moment de la sélection des extraits. Comme nous avons dit dans le sous-chapitre sur le corpus (3.1.1.), nous avons choisi à partir d'une synopsis les passages particulièrement intéressants par rapport à nos questions de recherche. Après la transcription de ces extraits, nous nous sommes mises à les analyser de manière séquentielle. D'abord nous avons fait des analyses exploratoires (*unmotivated examination*, cf. p.ex. Schegloff 1996) de données pour dégager les phénomènes qui nous intéressaient. Nous avons procédé de manière strictement empirique (« Let the data drive your questions, rather than the reverse », Lazaraton 2002 : 77) en répondant à la question analytique de base « why that now ? » (Schegloff/Sacks 1973 : 299). Schegloff (1996), tout comme Pomerantz et Fehr (1997), suggère de commencer par la sélection d'une séquence, de marquer les délimitations de celle-ci et de décrire les actions qui y apparaissent. Cette description ou caractérisation n'est pas définitive et doit être repensée, voire adaptée au cours de l'analyse. Par la suite, nous avons dégagé les méthodes que les participants utilisaient pour accomplir ces actions. Nous nous sommes demandées en particulier de quoi il s'agit dans l'extrait, qui parle de quoi et à quoi se réfèrent les différentes expressions. Nous nous sommes orientées dans le



processus analytique en nous servant des questions suivantes : comment le locuteur suivant réagit à l'énoncé précédent ? (Comment) les interactants tiennent-ils compte des énoncés des autres ? etc. Par la suite, nous avons élaboré une collection des différents phénomènes observés. L'objectif était de pouvoir comparer et contraster plusieurs occurrences afin de trouver des phénomènes récurrents.

### **3.2. Terrain**

Dans ce chapitre, nous présenterons le terrain sur lequel nous avons recueilli nos données. Dans la première partie, nous décrirons comment nous avons eu accès au terrain, c'est-à-dire aux femmes interviewées, selon quels critères nous les avons choisies et quels problèmes nous avons rencontrés (3.2.1.). Dans la deuxième partie, nous nous consacrerons à la description des femmes qui ont participé à l'enquête. Nous montrerons ce que ces neuf femmes ont en commun et en quoi elles se distinguent (3.2.2.). Pour ne pas perdre la vue d'ensemble, deux tableaux qui réunissent les informations décrites – linguistiques et non-linguistiques – de manière concise s'ajoutent au texte de la deuxième partie. Pour des raisons d'anonymat, les noms des femmes ont été remplacés par des pseudonymes.

#### **3.2.1. Accès au terrain et choix des informatrices**

Pour obtenir des contacts des femmes qui entraient en ligne de compte pour la présente recherche, nous nous sommes avant tout renseignées auprès de notre propre famille et de nos amis. Ceux-ci connaissaient des personnes hispano-américaines ou étaient alors familiarisés avec la communauté des latinos à Bâle, principalement des professeurs d'espagnol. Sept des neuf femmes interviewées ont été trouvées à travers ces contacts personnels tandis que deux femmes, Blanca Sánchez et Catalina Egger, ont été contactées par le biais de l'organisation « Nosotras ». Cette organisation essentiellement bénévole s'occupe des préoccupations et besoins des migrants à Bâle et a été fondée par Catalina Egger en 1995 pour des femmes latino-américaines. Même si la manière de trouver des informatrices n'est pas homogène, les prises de contact ont pourtant toutes en commun qu'il y avait un certain degré de familiarité, d'une part par le lien plus ou moins personnel et d'autre part par le savoir de la chercheuse sur cet espace culturel (dont surtout les compétences en espagnol) – pour les réflexions concernant la langue choisie entre nous, l'enquêtrice, et les femmes voir 3.1.1.

Les femmes interviewées ne se connaissent pas mutuellement, sauf Blanca Sánchez et Catalina Egger qui se sont croisées chez « Nosotras », sans néanmoins se fréquenter régulièrement. L'avantage de cette absence de lien entre ces femmes est qu'il n'y a pas d'influence mutuelle entre elles. Ceci veut dire que les femmes n'avaient pas la possibilité d'informer une autre femme à l'avance des questions qui ont été posées dans l'entretien, de sorte que les énoncés sont plus spontanés et plus personnels. Le désavantage est que ces femmes ne forment pas un réseau social ce qui permettrait de les relier plus entre elles.

Les critères auxquels les femmes devaient correspondre et qui ont été communiqués aux personnes (famille et amis) qui pouvaient donner accès à celles-ci étaient les suivants : de sexe féminin, de l'Amérique hispanophone, de langue première espagnole, émigrée de l'Amérique hispanique en Suisse, habitant dans la région de Bâle, mariée ou liée avec un partenaire germanophone suisse, si possible ayant un travail régulier et ayant des enfants qui vivent encore à la maison.

Comme la plupart des contacts avec ces femmes ont été obtenus à travers des connaissances en commun entre ces femmes et nous, nous pouvions faire référence à ces personnes lors de la première prise de contact ce qui créait une certaine intimité. Dans cette première conversation qui d'habitude a eu lieu par téléphone, nous annoncions qu'il s'agissait d'un travail qui s'intéressait aux langues qu'elles utilisaient dans leur vie quotidienne, avant tout en famille et avec les enfants. Les notions telles que répertoire plurilingue, plurilinguisme, loyauté linguistique, etc., donc les termes centraux de cette recherche, n'ont pas été mentionnées pour ne pas déconcerter ou intimider les femmes n'étant pas des expertes de ce domaine.

La majorité des femmes contactées ont accepté de participer à cette recherche en faisant un entretien, tandis qu'uniquement la moitié a également accepté que nous enregistrions des interactions dans leur vie quotidienne. Cette franchise des femmes hispano-américaines n'est pourtant pas une évidence. Notre première intention était de nous concentrer sur les femmes d'un seul pays hispano-américain, en particulier les femmes dominicaines qui constituent le plus grand groupe de personnes de l'Amérique espagnole en Suisse. Même si nous avons essayé de prendre contact à travers Susana Moser qui est aussi dominicaine, ces femmes n'étaient pas prêtes à participer. Les raisons de ce refus ne sont pas claires et certainement fort diverses. Plusieurs hypothèses sont pourtant possibles : premièrement, elles ne maîtrisent peut-être pas bien la langue d'accueil et avaient alors peur que dans cette enquête il s'agisse d'évaluer leurs compétences linguistiques dans cette langue, bien que nous ayons souligné à plusieurs reprises que ceci n'était pas du tout le but de ce travail. Cette peur peut s'expliquer par la pression que sentent les migrants d'apprendre et de maîtriser la langue d'accueil, peur dont il

sera aussi question dans ce travail. Deuxièmement, le niveau de formation ou plutôt le fait de ne pas être familier avec la recherche et le milieu scientifique peut se traduire par un refus. Troisièmement, comme cette recherche pénétrait fortement dans la vie privée de ces femmes, et comme celles-ci devaient révéler beaucoup de leur vie familiale, de leur relation avec le mari et de l'éducation des enfants, certaines femmes étaient probablement réticentes. Quatrièmement, d'après nos observations, le groupe des Dominicains à Bâle, est un cercle très fermé. Les femmes dominicaines fréquentent les mêmes salons de coiffure, restaurants, fêtes, lieu de réunion, elles font alors partie du même milieu social. Elles étaient très distantes envers nous et ne nous ont pas permis d'entrer dans leur cercle.

Néanmoins, la décision de ne pas se limiter à des femmes d'un seul pays de l'Amérique espagnole n'est pas uniquement due aux circonstances rencontrées, mais dépend aussi et principalement du sujet de cette analyse, qui est celui des langues et de leur utilisation. Pour cette recherche linguistique, c'était avant tout le répertoire linguistique qui a une grande importance, tandis que la nationalité en tant que telle ne faisait pas partie des critères centraux de cette recherche.

### 3.2.2. Le portrait des femmes

Même si les femmes proviennent de pays d'origine différents, elles ont quand même des choses en commun. Elles sont toutes des femmes de pays hispanophones de l'Amérique Latine, et plus exactement de l'Argentine, du Mexique, du Pérou, de l'Équateur et de la République dominicaine (voir tableau I ci-dessous). Elles sont issues de familles monolingues hispanophones ; l'espagnol est donc leur langue première et également la langue principale de leur pays de provenance. À côté de l'espagnol, elles ont toutes appris au moins une autre langue dans leurs pays d'origine, mais qu'elles utilisaient avant la migration et utilisent aujourd'hui en Suisse de manières fort différentes. Elles possèdent donc déjà un répertoire plurilingue avant de vivre en Suisse. Nous reparlerons de leur répertoire linguistique un peu plus tard dans ce sous-chapitre. Les femmes font partie de la classe sociale moyenne ou haute et ont toutes fait une formation universitaire après leur baccalauréat. Varro (1998 : 110) a constaté que le fait de faire partie de la classe sociale moyenne est probablement plus important que la nationalité en ce qui concerne certains genres de comportements comme l'application du bilinguisme en famille, comme nous pourrions vérifier dans nos analyses (chapitre 4).

Tableau I : Pays d'origine, formation et travail

Nom	Pays d'origine	Formation	Travail avant et après la migration
Blanca Sánchez	Mexique	Études de commerce international	Avant : travail au gouvernement dans le domaine de la douane Après : vendeuse de produits cosmétiques, traiteur mexicain
Catalina Egger	Bolivie	Études de tourisme (pas terminées)	Avant : journaliste, archiviste Après : professeur d'espagnol, traductrice, conseillère pour étrangers, journaliste
Carmen Schneider	Rép. Dom.	Études de tourisme	Avant : à l'université, accueil des étudiants nouveaux Après : esthéticienne
Elisa Alvarez	Pérou	Études de linguistique et littérature hispano-américaines	Avant : assistante universitaire, professeur d'espagnol, corrections de style Après : professeur d'espagnol
Gracia Messmer	Argentine	Enseignante de l'école primaire	Avant : formation Après : professeur d'espagnol
Isabel Jiménez	Mexique	Études d'ingénierie du bâtiment	Avant : entreprise pharmaceutique comme ingénieure de bâtiment Après : même entreprise
Laura Steiner	Équateur	Études de biochimie	Avant : laboratoire biochimique Après : pas encore de travail
María Kaiser	Rép. Dom.	Études d'anglais, d'allemand et d'italien	Avant : caissière à la banque Après : femme de ménage, vendeuse de produits cosmétiques
Susana Moser	Rép. Dom.	Études de droit	Avant : études Après : infirmière pour personnes âgées, conseillère pour la lutte contre le sida

Les femmes sont immigrées en Suisse de leurs pays d'origine et ne font donc pas partie de la deuxième génération de familles migrantes en Suisse. Elles avaient entre 20 et 30 ans au moment de l'installation dans ce pays et vivent à présent dans la région de Bâle. Toutes se sont mariées avec un homme germanophone suisse et, à l'exception de deux participantes (Catalina Egger et Susana Moser sont divorcées et cette dernière a un nouveau partenaire germanophone suisse), le sont toujours. Elles ont des enfants entre 0 et 26 ans (voir tableau II ci-dessous) dont presque tous (sauf deux des trois enfants de Gracia Messmer et les enfants de Catalina Egger) vivent encore à la maison et ont par conséquent un contact régulier avec les deux parents et avec les langues que parlent ceux-ci. Susana Moser est la seule à ne pas avoir d'enfant, mais elle vit avec son nouveau partenaire et son fils dont elle s'occupe aussi. Les femmes se chargent principalement de l'éducation des enfants car tous les maris travaillent et rapportent le principal revenu de la famille, de sorte que la langue que la femme parle avec ses enfants soit très présente à la maison. Les femmes ne s'occupent non seulement des enfants, mais travaillent aussi à temps partiel (voir tableau I ci-dessus), sauf Laura Steiner qui n'habite en Suisse que depuis un an et qui a des enfants en bas âge.

Le temps déjà passé en Suisse fait partie des caractéristiques qui varient fortement entre les femmes. Ces différences seront présentées ci-après (voir aussi tableau II ci-dessous). La majorité vit en Suisse depuis plusieurs années, plus précisément depuis entre 10 et 30 ans. Uniquement Laura Steiner et Blanca Sánchez sont arrivées dans ce pays il y a moins d'un an. La raison pour la migration en Suisse était dans la plupart des cas la volonté de vivre avec le nouveau partenaire suisse. Seule Isabel Jiménez est venue dans ce pays en tant que « expat » pour le travail, c'est-à-dire que l'entreprise internationale pour laquelle elle travaillait au Mexique lui a proposé un poste en Suisse. Elle n'a connu son mari que quelques années après

la migration, tandis que chez les autres femmes le choix du partenaire était la cause de la migration.

Tableau II : Migration, mariage, enfants

Nom	Migration en Suisse	Mariage	Enfants (ans)
Blanca Sánchez	Il y a 6 mois (au moment de l'enquête)	Après 3 mois en Suisse	Bébé (née vers la fin de l'enquête)
Catalina Egger	à 22 ans (il y a plus de 25 ans)	<i>Pas d'informations</i> Divorcée	2 filles (22, 25)
Carmen Schneider	En 1991	Mariage en RD, après peu de temps	Fille (15)
Elisa Alvarez	En 1990	Mariage en 1993, pas tout de suite, autorisation de séjour par études	2 fils (14, 16)
Gracia Messmer	En 1983	Mariage en Argentine, après quelques mois	3 fils (20, 23, 25)
Isabel Jiménez	à 27 ans en 2000	Après quelques années	1 fille (6) 1 fils (2)
Laura Steiner	Il y a 6 mois (au moment de l'enquête)	En Équateur, après peu de temps	1 fille (4) 1 fils (6)
María Kaiser	<i>Pas d'information</i>	Après 9 mois en Suisse	Jumeaux 6 ans (fille et fils)
Susana Moser	1991/1992	Après 3 mois Divorcée	1 fils du partenaire (10)

Quelques chercheurs (p.ex. Alber et al. 2000 : 24-26) parlent dans ce cas de « Heiratsmigration », de migration matrimoniale, où la décision de vivre ensemble et/ou de fonder une famille précède la migration et où à cause de l'autorisation de séjour le couple doit souvent se marier dans un laps de temps limité. Dans ce travail, nous évitons pourtant ce terme de « migration matrimoniale » car il est connoté négativement – surtout en relation avec les mariages de complaisance. De plus, il n'existe pas de définition commune qui dit quand une personne est une « migrante matrimoniale » et quand elle ne l'est pas – souvent il est difficile d'associer le mariage à la migration. Même si toutes les femmes sauf Isabel Jiménez sont, entre autres venues vivre en Suisse à cause de leur nouveau partenaire, elles ont en fait connaissance de manières très variées. Carmen Schneider, Catalina Egger et Laura Steiner – et en quelque sorte aussi Blanca Sánchez – ont connu leurs maris actuels dans leurs pays d'origine. Les maris des trois premières sont allés dans ces pays pour des raisons touristiques, culturelles et aussi pour apprendre la langue. Par conséquent, ils parlent aussi tous l'espagnol. Laura Steiner a même vécu ensemble avec son mari, contrairement à Carmen Schneider et Catalina Egger qui ont décidé peu de temps après avoir connu leurs maris d'aller vivre en Suisse. Blanca Sánchez n'a pas rencontré son mari actuel en personne mais a fait sa connaissance sur un site internet de rencontre mexicain pour des étrangers cherchant un partenaire mexicain. Ce premier contact s'est donc aussi produit en espagnol, comme dans le cas des trois autres femmes mentionnées ci-dessus. Susana Moser, Elisa Alvarez, María Kaiser et aussi Isabel Jiménez par contre ont connu leurs maris actuels en Suisse, les trois premières lors d'une visite d'un membre de la famille vivant déjà depuis quelques temps en Suisse. Gracia Messmer est la seule à avoir fait la connaissance de son mari actuel dans un autre pays, l'Angleterre, où elle vivait avec sa famille

à cause du travail de son père en tant que diplomate et qui est devenue sa deuxième patrie. Le fait de se rencontrer dans un pays où la langue locale n'est ni celle de la femme ni celle du mari peut avoir des répercussions sur la langue du couple. Nous verrons dans le sous-chapitre 4.2.1 que c'est effectivement le cas de Gracia Messmer.

Pour six des neuf femmes, le mariage a eu lieu en Suisse ou dans le pays d'origine des femmes après une très courte période entre la rencontre du nouveau partenaire et le mariage. La raison de cette « précipitation » était pour toutes la politique des étrangers, les forçant en quelque sort à se marier pour pouvoir vivre en Suisse et ne pas devoir retourner dans leur pays d'origine après trois mois (pour des informations concernant la loi des étrangers et les conséquences pour les femmes interviewées voir chapitre 1.2). Deux femmes ne se sont pas mariées tout de suite parce qu'elles avaient une autorisation de séjour ; Isabel Jiménez à cause de son travail comme « expat » et Elisa Alvarez parce qu'elle faisait des études à l'université de Bâle. Catalina Egger n'a donné aucunes informations sur son mariage, ce qui s'explique peut-être par le fait qu'elle est divorcée et ne semble pas avoir une bonne relation avec son ex-mari.

Les maris des femmes ne parlent pas tous une langue supplémentaire à côté de la langue d'accueil, ceci est le cas du partenaire de María Kaiser et de l'ex-mari de Susana Moser qui sont les deux monolingues. Les autres maris parlent tous – à part l'allemand – l'anglais et le français, et tous sauf ceux de María Kaiser, de Susana Moser et d'Isabel Jiménez maîtrisent également l'espagnol (six sur neuf). Non seulement les compétences linguistiques des maris, mais aussi celles des enfants sont fort diverses. Comme le montre le tableau ci-dessus, les femmes ont des enfants d'âge différents. Blanca Sánchez a eu son premier bébé lors de notre enquête, Isabel Jiménez, Laura Steiner et María Kaiser ont des enfants qui sont encore très petits mais scolarisés (crèche ou jardin d'enfants), Susana Moser, Carmen Schneider et Elisa Alvarez des enfants adolescents qui vont encore à l'école, enfin Gracia Messmer et Catalina Egger ont des enfants adultes dont seulement un (le fils cadet de Gracia Messmer) vit encore à la maison. Les femmes s'occupent principalement des enfants – les maris travaillent tous à plein temps – et la plupart d'entre elles travaillent, comme nous l'avons déjà dit auparavant. Exception faite d'Isabel Jiménez, la profession qu'elles exercent en Suisse n'est cependant pas la même que celle qu'elles exerçaient dans leurs pays d'origine. Trois femmes ont un travail qui est en relation avec leur travail d'avant la migration : Catalina Egger travaille, entre autres en tant que journaliste, Elisa Alvarez a donné des cours d'espagnol au Pérou également (même si désormais elle l'enseigne en tant que langue étrangère), Gracia Messmer enfin a autrefois déjà travaillé dans le domaine de l'éducation en enseignant l'espagnol à des enfants (école primaire), alors que maintenant elle l'enseigne à des adultes. Les occupations des quatre autres

femmes n'ont par contre pas de lien direct avec les professions qu'elles exerçaient dans leurs pays d'origine ou avec leur formation. Carmen Schneider, María Kaiser et Blanca Sanchez travaillent toutes les trois dans le domaine de l'esthétique : la première de manière exclusive en ayant un studio d'esthétique, les deux autres à temps partiel en tant que vendeuses de produits de beauté. Après avoir fait des études de droit en République dominicaine, Susana Moser est aujourd'hui infirmière en gériatrie et conseillère pour la lutte contre le sida.

Le tableau suivant (tableau III) contient toutes les langues apprises par les femmes en ordre chronologique d'acquisition. L'espagnol ne figure pas dans ce tableau car c'est la langue première de toutes les femmes, apprise à la maison et aussi langue principale de l'école et de l'environnement social avant de venir en Suisse. L'allemand (all.) correspond à l'allemand standard. Il n'a pas seulement été appris dans des cours de langues (comme pourrait le faire croire le tableau), mais aussi en interaction avec l'entourage social, ce que nous verrons dans l'analyse (chapitre 4). Les « cours » sont des cours de langues qui ont eu lieu en dehors de l'école et dont le nombre et la durée ne sont pas systématiquement présentés dans le tableau du fait que les femmes n'ont d'habitude pas évoqué ces informations lors des entretiens.

Tableau III : Répertoires linguistiques des femmes interviewées

Nom	Langue(s)	Apprise(s) où ?	Apprise(s) quand ?
Blanca Sánchez	Angl.	École, université	
	All.	Cours	Avant de venir en Suisse
		Cours	A l'arrivée et plus tard
Catalina Egger	Angl.	École Université	2 dernières années avant bac
	Fr.	Cours	Études
	Ita.	Livres, seule	A l'arrivée
	Suisse allemand	Famille, entourage social	Après l'arrivée
	All.	Cours	Après le suisse allemand jusqu'à maintenant
	Port.	Travail	
Carmen Schneider	Angl.	École Cours	Avant d'entrer à l'université
	Fr.	École	
	All.	Cours	Après l'arrivée
Elisa Alvarez	Angl.	École, cours	3 ans
	Fr.	Cours	3 ans
	All.	Cours	Avant de venir en Suisse
	All.	Cours (université pour pouvoir s'y inscrire)	Après l'arrivée
	Ita.	Cours	
Gracia Messmer	Angl.	École, cours École	Vécu à Londres avec sa famille argentine
	Fr.	École Cours	4 ans
	All.	Cours	Allemagne
	All.	Cours	Après l'arrivée
Isabel Jiménez	Angl.	École, cours	12 ans
	Fr.	Cours	12 ans
	All.	Cours	Après l'arrivée
Laura Steiner	Angl.	École, cours, (ex-) partenaire	
	All.	Cours	Avant de venir en Suisse
	All.	Cours	Après l'arrivée

Nom	Langue(s)	Apprise(s) où ?	Apprise(s) quand ?
María Kaiser	Angl.	École	6 ans
		Cours	Études
	Fr.	École	École, études
	Ital.	Cours	Études
	All.	Cours	Études
Susana Moser	All.	Cours	Après un an en Suisse
	Angl.	École	
	Port.	Entourage social (voisine)	Après l'arrivée
	Suisse allemand	Famille	Après l'arrivée
	All.	Cours	Après quelques années

Toutes les femmes ont appris l'allemand lors d'un cours dans leurs pays d'origine ou en Suisse. Catalina Egger et Susana Moser ont cependant d'abord appris le suisse allemand en interaction avec leur entourage social. D'autres cours que ceux d'allemand n'ont pas été suivis en Suisse. Ceci peut s'expliquer par la nécessité d'apprendre la langue d'accueil, langue principale du lieu où elles habitent actuellement.

Avant la migration, d'autres langues ont été acquises. Toutes les participantes ont appris l'anglais comme première langue étrangère à l'école. En outre, huit sur neuf femmes ont aussi pris des cours de manière facultative (à côté de l'école ou après l'école), mais toutes avant de venir en Suisse. La langue anglaise semble donc avoir été considérée être importante dans leurs pays d'origine. Le français occupe le deuxième rang ; six des neuf femmes l'ayant appris à l'école et/ou dans un cours de langue en dehors de l'école. A côté de ces deux langues très présentes dans les répertoires linguistiques des femmes se place l'italien (Elisa Alvarez et María Kaiser). Parmi les langues apprises après la migration figurent encore le portugais (Susana Moser, Catalina Egger) et l'italien (Catalina Egger) pour une petite partie des femmes, comme nous le verrons plus en détail dans le chapitre (4.1.4).



## 4. Résultats

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de notre recherche. Nous diviserons nos résultats en quatre grandes parties. La première traitera de la compétence et du répertoire plurilingue des femmes (4.1.), la deuxième et la troisième des langues utilisées en famille, c'est-à-dire au sein du couple (4.2.), entre le(s) parent(s) et l'enfant – dans ce cas avant tout en ce qui concerne la transmission de la langue par la mère – et entre les enfants (4.3.), enfin la quatrième partie parlera des langues utilisées par les femmes avec leur entourage social, c'est-à-dire avec les amis, dans des situations quotidiennes et au travail (4.4.).

Nous nous intéressons à la manière dont les femmes gèrent leurs répertoires plurilingues en interaction avec les différents membres de la famille ainsi qu'avec leur environnement social privé et professionnel. Les questions se centreront sur les raisons de cette pratique linguistique, les défis, voire les problèmes qui surgissent dans cette situation de communication plurilingue spécifique qui est celle d'une femme migrante, mariée à un Suisse et vivant dans la partie germanophone du pays du mari.

### 4.1. Compétence et répertoire plurilingues des femmes

Dans les prochains chapitres, nous verrons comment les femmes reconfigurent leur répertoire et leur compétence linguistiques au moment de la migration et pendant leur vie en Suisse. Le focus est mis avant tout sur les représentations – et dans la mesure du possible aux pratiques effectives observables dans les interactions – auxquelles nous avons accès à travers les entretiens (cf. section 3.1.1.). Nous nous demanderons quelles représentations ont les informatrices en ce qui concerne l'appropriation d'une langue en général et de la langue d'accueil en particulier. Nous employons le terme d'*appropriation* pour nous référer à l'acquisition d'une langue en général, c'est-à-dire en contexte scolaire et non scolaire, alors que le terme d'*apprentissage* sera appliqué à l'acquisition en milieu scolaire uniquement (voir Krashen 1981, cf. section 2.1.2.). Il sera aussi question de la diglossie à laquelle les femmes sont confrontées en Suisse, et plus particulièrement à Bâle et dans ses alentours. Nous nous demanderons, entre autres si les femmes font une distinction entre différentes manières de s'approprier les deux variantes d'allemand, à savoir que le suisse allemand s'apprend en parlant et l'allemand standard en écrivant. Dans ce contexte, nous précisons ici que nous distinguons entre allemand standard, dialecte suisse alémanique voire suisse allemand et langue d'accueil. En adoptant une conception diasystémique (Weinreich 1954, Pulgram 1987), la langue

d'accueil englobe les deux autres notions, allemand standard et suisse allemand. Nous utiliserons le terme de langue d'accueil aux moments où il ne ressort pas clairement du discours des femmes de quelle variété elles parlent (elles peuvent par exemple parler de « el idioma », « la langue »), ou en général lorsque cette différenciation n'est pas pertinente ou pas faisable. Ceci est par exemple le cas quand les femmes ne différencient pas ou ne savent pas différencier dans leur parler entre l'allemand standard et le suisse allemand, ce qui correspondrait à une vision plus diffuse du répertoire plurilingue.

Dans les analyses de ce chapitre, nous nous demanderons comment la migration affecte la langue d'origine et aussi les autres langues qui font partie du répertoire linguistique des femmes. En outre, il s'agira d'analyser le rôle que joue l'identité qu'elles s'attribuent (auto-identification) et que l'environnement social leur donne (hétéro-identification). L'identité est évidemment un enjeu omniprésent dans l'interaction. Nous nous limitons à en parler plus en détail en relation avec la langue d'origine car les femmes définissent leur identité, entre autres à travers leur langue d'origine, comme nous verrons plus tard. Dans les quatre sections suivantes, nous prendrons également en compte les représentations qu'ont les femmes sur la compétence linguistique, le répertoire linguistique et plurilingue ainsi que sur le plurilinguisme en général. Nous organiserons ce chapitre en plusieurs sous-chapitres : les deux premiers traiteront de l'appropriation d'une nouvelle langue (4.1.1.) et plus spécifiquement de l'appropriation de la langue d'accueil (4.1.2.). Le troisième abordera la langue d'origine et son développement en relation avec la migration (4.1.3.), alors que le quatrième parlera de l'appropriation de nouvelles langues autres que la langue d'accueil ainsi que du changement de compétences et de pratiques dans les langues déjà apprises avant la migration (4.1.4.).

#### 4.1.1. L'appropriation d'une nouvelle langue

Dans cette partie, nous verrons ce que les femmes disent à propos de l'appropriation d'une nouvelle langue en contexte migratoire. Plus précisément, nous étudierons les attitudes et sentiments envers l'appropriation d'une nouvelle langue, c'est-à-dire la gestion de cette appropriation et le rôle que joue la maîtrise de la langue d'accueil pour ces femmes.

Les femmes parlent de ces sujets en relation avec le récit de migration, dans lequel elles racontent quand et comment elles ont connu leurs maris, comment elles sont venues en Suisse et quelles étaient leurs premières expériences en Suisse. Nous n'avons donc pas posé de manière directe la question de l'importance de l'appropriation et de la maîtrise de la langue d'accueil ce qui montre que pour nos participantes cela semble être un point important.

Ainsi, Carmen Schneider thématise l'appropriation de la langue d'accueil au moment où elle parle de son arrivée en Suisse.

eh sí bueno entonces: vine aquí (..) con el tiempo (1) lo primero para mí cuando llegué aquí ah bueno fue aprender eh el idioma para eso eh:: yo decía yo para mí es que me encanta a mí me encanta la aventura y los retos y la cosa así nueva (..)  
(CS\_TR091128)

Cet énoncé illustre de manière représentative l'importance qu'a cette acquisition pour elle et également pour la plupart des femmes interviewées. Pour Carmen Schneider, apprendre « el idioma » (« la langue ») était « lo primero » (« la première chose ») qu'elle ait voulu faire et qu'elle ait fait en arrivant en Suisse. L'emploi du déictique « aquí », « ici » en Suisse ou à Bâle fait comprendre qu'elle parle de l'allemand sans pour autant préciser s'il s'agit du standard ou du dialecte (l'acquisition de ces deux variétés sera discutée dans le prochain chapitre 4.1.2.) et montre le lien étroit entre langue et lieu pour elle.

Pour Carmen Schneider, l'appropriation ne semble pas être (uniquement) une obligation. Elle exprime son opinion personnelle en utilisant deux fois « para mí » (« pour moi »). Elle montre une certaine motivation qui est nécessaire pour que l'acquisition puisse être couronnée de succès (voir 2.1.2). Il est clair que la motivation seule ne garantit pas une bonne maîtrise d'une langue, puisque d'autres facteurs comme l'âge, la biographie linguistique, la pratique régulière, l'intégration dans la société d'accueil, etc. jouent un rôle important (voir à ce propos les trois types de facteurs qui ont une influence sur l'acquisition, 2.1.2). Carmen Schneider parle à propos de cette motivation de « aventura » (aventure)<sup>25</sup>, de « retos » (défis) et de « cosa así nueva » (« chose ainsi nouvelle »). Cette attitude positive est thématisée de manière explicite par Catalina Egger qui est de l'avis que les migrants qui arrivent en Suisse doivent être prêts à s'approprier la langue d'accueil :

CE: una vez a la semana qué aburrido (2) tú tienes que aprender idiomas cada día (2) siempre es lo que yo le aconsejo a la gente (..) sobre todo si tienes (..) ehm la mente libre (1) cuando llegué yo tenía la mente libre pero luego con los años se me hizo pesado y ya no tenía la mente libre  
LG: pero qué significa para ti tener la mente libre?  
CE: la predisposición de aprender (1) el interés eso significa en cambio cuando estás que es lo que ocurre a la mayoría de las mujeres o a las que emigran (1) ahm el proceso emigratorio (..) les confunde la parte psicológica y no tienen un (.) no todos pero los que sufren no tienen una dispo predisposición abierta (..) y eso perjudica mucho y entonces  
LG: ya cuando llegan o::  
CE: muchos cuando llegan porque cada quien llega con diferente historia sobre todo si te imaginas los que vienen de conflictos de guerra (..) o de persecución y de más eso es otra cosa  
LG: mhm sí  
(CE\_TR100518)

Selon elle, il faut d'une part apprendre la langue de manière régulière (« cada día ») et d'autre part avoir « la mente libre ». Avoir « l'esprit libre » lui a permis d'apprendre l'allemand ce que,

---

<sup>25</sup> Nous traduisons les expressions et les énoncés des entretiens et des interactions qui apparaissent dans cette analyse en français de manière littérale pour rester le plus proche au texte original (majoritairement en espagnol).

selon elle, la plupart des femmes qui émigrent n'ont pas. Lors d'une migration, beaucoup de facteurs sont en jeu, entre autres aussi quelques-uns qui inhibent l'appropriation, tels que des expériences difficiles avant et pendant la migration (guerre, persécution, être un réfugié, etc.) ou, en arrivant en Suisse (l'absence de réseau social, les difficultés à obtenir un travail, le fait d'être rejeté par la société d'accueil (par racisme ou xénophobie), entre autres). Catalina Egger parle à ce propos d'une confusion psychologique (« les confunde la parte sicológica »).

Cet énoncé montre que la migration est vécue de manière très individuelle et différente par chaque migrant, y inclus nos femmes interviewées car chacun a sa propre histoire (« cada quien llega con diferente historia »). Carmen Schneider pourrait justement être un exemple pour Catalina Egger d'une migrante qui est arrivée en Suisse avec une attitude ouverte et positive et qui a acquis la langue d'accueil, comme nous le verrons également plus loin.

Par comparaison à Carmen Schneider qui raconte son expérience personnelle, Catalina Egger prend dans son discours une position professionnelle. Elle se sert avant tout de la troisième personne du pluriel pour parler des femmes migrantes et de la deuxième personne du singulier comment l'on se sert dans une consultation. Ce positionnement s'explique par le fait que Catalina Egger travaille pour une organisation qui conseille les couples binationaux, et avant tout les femmes étrangères auxquelles elle donne des recommandations pour leur vie en Suisse. Il ne ressort pas de son discours si son opinion s'est formée à partir d'une expérience vécue ou observée ou s'il s'agit de l'opinion répandue dans la société, repérable à travers le « discours sur ». On peut toutefois dire qu'elle a une plus grande distance par rapport à sa propre expérience que Carmen Schneider. Catalina Egger en vient tout de même à sa propre migration qui était empreinte d'une attitude positive, tout comme celle de Carmen Schneider. Elle est venue en Suisse avec une « mente libre », qu'elle explique dans la suite de l'entretien par une vie dans l'insouciance en Bolivie, son pays d'origine, ayant un travail et de l'argent. Son attitude envers l'allemand et son apprentissage était donc très positive :

entonces era (.) en mi vida era todo positivo (.) y lo único que (.) que alcancé pensar si es que pensé era decir se aprende no? (..) un idioma (..) no lo veía como algo (..) difícil (..) nada (..) dije (.) se aprende (.) punto (.) era como una cosa de hecho  
(CE\_TR100423)

Contrairement à Carmen Schneider, Catalina Egger ne semble pas s'être penchée de manière consciente et approfondie sur ce que signifie s'approprier une nouvelle langue et sur les difficultés qui peuvent surgir. Elle ne le considérerait pas comme « algo difícil » (« quelque chose de difficile ») mais comme un fait qu'on est capable d'apprendre une langue (« una cosa de hecho »), ce qui reprend le concept du dispositif d'acquisition linguistique de Chomsky (p.ex. 1980 ; 1981 ; 1995). Ceci a pourtant changé au moment où elle s'est rendue compte qu'en

Suisse alémanique elle était confrontée à deux variétés de l'allemand (réparties de manière diglossique, voir aussi la section 4.1.2.3. pour plus de détails).

Elisa Alvarez, en comparaison à Catalina Egger, ne semble pas admettre que d'autres migrants n'apprennent pas la langue d'accueil. Selon elle, sa maîtrise est une nécessité pour pouvoir vivre dans la société d'accueil :

LG: no sé pero ((rit)) porque piensan bueno la idea que tienen de nosotros es que lo único que pedimos nosotros es hay que aprender el alemán todo lo que es español es malo y creo que es un poco esa idea que tienen

EA: bueno pero tienen tienen que aprender el alemán porque no tienen otra cosa ((rit))

LG: mhm

EA: yo soy de las que piensan que lo primero que hay que hacer (..) es aprender (..) igual o el alemán o el italiano o el francés no sé pero si no es que no se puede no?

(EA\_TR100106)

Sans s'approprier la langue d'accueil « no se puede » (« on ne peut pas »), de sorte que ce soit « lo primero que hay que hacer » (« la première chose qu'il faut faire ») en arrivant dans le pays d'accueil. Nous verrons pourtant dans les prochaines parties de ce chapitre que l'appropriation de la langue d'accueil n'est pas toujours la première chose que les femmes font ou peuvent faire car d'autres activités sont mises en avant. L'énoncé « yo soy de las que piensan que lo primero que hay que hacer es aprender igual o el alemán o el italiano o el francés no sé » (« je fais partie de celles qui pensent que la première chose qu'il faut faire est apprendre peu importe (si c'est) l'allemand ou l'italien ou le français je ne sais pas ») montre premièrement que Elisa Alvarez estime que les étrangers doivent apprendre la langue de la région linguistique de la Suisse dans laquelle ils vivent, c'est-à-dire l'allemand, l'italien ou le français. Deuxièmement, on voit qu'il ne s'agit pas uniquement d'une opinion personnelle, mais d'une monophonie collective (Billiez/Millet 2004, Bothorel-Witz/Jacobberger 2012), une croyance réputée reconnue par un groupe social dans lequel Elisa Alvarez s'inclut en disant « yo soy de las que piensan » (« je fais partie de ceux qui pensent »). Par cette inclusion dans ce groupe et représentation partagée son avis gagne en poids et reçoit une certaine assurance.

Dans ce discours, le positionnement d'Elisa Alvarez est en accord avec la monophonie collective dominante dans la société d'accueil. Cette opinion publique (*l'endoxa*, cf. Lüdi et al. 2013) sur l'importance de la langue pour l'intégration de la population étrangère est ancrée dans la loi d'intégration de Bâle, loi qui exige des compétences linguistiques en allemand ou du lieu de travail pour obtenir une autorisation de séjour et qui se trouve aussi intégrée dans la loi fédérale (voir chapitre 1.2.).

L'entourage social semble jouer un rôle central pour Elisa Alvarez quant à l'appropriation de la langue d'accueil. Elle s'y réfère de manière directe en relation avec le comportement bienveillant que l'entourage social doit avoir pour que le migrant puisse s'y intégrer. Pour elle,

trouver sa place dans la société d'accueil est un processus dynamique et interactif où tous les participants doivent collaborer. Collet partage ce point de vue en disant que l'intégration est « un processus de participation au cadre normatif que constitue la société, élaboré dans la dynamique entre les conditions structurelles et les comportements et attitudes des acteurs » (Collet 1998 : 141s.). L'intégration demande non seulement un effort de la part de la personne migrante, mais aussi de la société d'accueil, comme elle le souligne plus tard dans l'entretien :

EA: no sé como es para el resto de (.) de los extranjeros pero para integrarse pienso que es una voluntad de de ambas partes  
 LG: aja  
 EA: ehm puede ser que yo trate de integrarme (..) pero si la otra persona no quiere que me integre no me integro  
 LG: aja  
 EA: no?  
 LG: sí  
 EA: un poco eso no? o sea yo puedo hablar muy bien el idioma puede ser que hm pero si la otra persona (..) pone la barrera entonces tampoco no funciona  
 LG: sí claro  
 EA: eso es es una cuestión a veces o de empatías o de no sé (3) el hecho que como te dije yo ayer me m: (..) molesta mucho la burocracia  
 (EA\_TR100108)

Elisa Alvarez établit ici deux catégories qu'elle oppose : « los extranjeros », c'est-à-dire les migrants en Suisse voire à Bâle, et « la otra persona » (« l'autre personne »), la société d'accueil. L'opposition de ces deux catégories ainsi que l'utilisation du pronom personnel « yo » (« je ») et du « yo trate de integrarme » lui permettent d'adhérer au groupe social des migrants (Moliner 1996). Elle s'identifie avec eux car elle aussi a dû s'intégrer en Suisse. Cet emploi d'une forme personnelle et les hedges « no sé » (« je ne sais pas ») et « pienso » (« je pense ») montrent qu'elle a dû elle-même faire l'expérience de cette intégration et qu'elle a peut-être aussi ressenti des moments de rejet de la part de « l'autre », de la part d'une personne de la société d'accueil (cf. aussi la fin de cet extrait). Cette « barrera » (« barrière »), cette démarcation ou ce refus de « l'autre », du migrant, est ici en rapport avec la bureaucratie et l'empathie. L'empathie peut être interprétée ici comme la capacité à se mettre à la place de l'autre, à accepter que le migrant est différent et que ce dernier n'abandonne pas sa vie passée. Ceci correspondrait alors à une intégration et pas à une assimilation (complète).

Pour Elisa Alvarez, ce n'est pas seulement le migrant qui prend une part active à l'intégration, mais c'est aussi l'entourage social, voire la société suisse, qui doit faire un effort pour que cette entreprise soit couronnée de succès. Lüdi (2007b) en vient au fait en disant que « intégration » signifie d'une part s'adapter à la société d'accueil, apprendre sa langue, accepter ses valeurs culturelles, d'autre part continuer à soigner la langue et la culture d'origine et pouvoir exiger de la société d'accueil qu'elle respecte les valeurs des migrants de son côté. L'intégration

demande alors un certain équilibre entre les cultures et les langues d'accueil et d'origine : « es una voluntad de ambas partes » (« c'est une volonté des deux parties »).

Dans cette première partie des résultats, nous avons montré que les femmes considéraient toutes que l'appropriation de la langue d'accueil est importante, même si selon quelques-unes la langue seule ne suffit pas pour s'intégrer. Il était aussi question des raisons pour lesquelles cela ne se déroulait pas toujours sans problèmes et des expériences qui avaient inhibé ou restreint l'acquisition d'une manière ou d'une autre.

Dans ce qui suit, nous nous demanderons alors comment les femmes abordent l'appropriation de la langue d'accueil. Plus précisément, il sera question de la manière de l'appropriation, des circonstances, des facteurs qui ont influencé la décision de s'approprier la langue d'accueil et de l'appropriation en tant que telle, comme par exemple des expériences personnelles et individuelles

#### 4.1.2. L'appropriation de l'allemand et du dialecte

Dans ce qui suit, nous tenterons de répondre aux questions que nous venons de formuler à la fin de la dernière section. Les femmes ont répondu à plusieurs questions concernant l'appropriation de la langue d'accueil, notamment comment et quand elles ont appris la langue d'accueil, quelles compétences linguistiques elles avaient avant la migration, comment ces compétences ont changé en raison de la migration et pendant leur vie en Suisse et, finalement, quel rôle joue la diglossie dans tout cela.

Ce chapitre sera réparti en plusieurs sous-sections : nous commencerons par analyser la manière dont les femmes ont appris la langue d'accueil (4.1.2.1.), nous continuerons par l'illustration des compétences qu'elles déclarent avoir dans cette langue et du développement des compétences qu'elles ont constaté (4.1.2.2.). Nous terminerons par l'analyse de la manière dont les femmes gèrent la problématique de la diglossie en Suisse alémanique (4.1.2.3.).

##### 4.1.2.1. La langue d'accueil

Pour des raisons organisationnelles, nous avons mené les entretiens (et enregistré les interactions) après la migration et après que les femmes ont passé un certain temps en Suisse. Ceci présente le désavantage de ne pas pouvoir comparer les représentations que les femmes avaient avant la migration à celles qu'elles ont aujourd'hui. Nous n'avons pas accès aux attentes

qu'elles avaient à propos de la Suisse et surtout à propos de la langue et de la pratique linguistique dans ce pays avant d'émigrer. Néanmoins, elles se réfèrent tout de même à leurs représentations d'avant la migration, bien que d'une perspective d'aujourd'hui, et les contrastent aussi des fois – de manière implicite ou explicite – avec leurs représentations actuelles.

L'avantage d'avoir mené les entretiens après leur arrivée en Suisse (et après avoir passé au minimum un an en Suisse, ce qui est le cas de huit femmes) est que les femmes peuvent déjà faire une comparaison entre les premiers temps en Suisse et aujourd'hui. Ceci nous permet de montrer le développement et le changement qui a eu lieu en ce qui concerne le rôle de l'allemand et l'appropriation de celle-ci.

Toutes les femmes interviewées thématisent et réfléchissent sur la langue d'accueil et son appropriation, bien que de manières différentes.

L'appropriation de la langue d'accueil peut se faire indépendamment de la migration. On peut suivre une école allemande dans le pays d'origine, parler déjà cette langue avec un partenaire germanophone dans le pays d'origine ou visiter une école de langues sans avoir l'intention d'émigrer. Parmi nos femmes, ceci était pourtant uniquement le cas chez María Kaiser qui avait appris l'allemand pendant deux ans lors de ses études à l'université en République dominicaine, et qu'elle a pu de temps à autre utiliser au travail.

Les autres femmes ont toutes suivi un cours de langue en relation avec leur nouvelle vie en Suisse. Le fait que toutes ont appris l'allemand dans un milieu scolaire montre premièrement un positionnement des informatrices envers le diasystème de la Suisse alémanique où uniquement l'allemand standard peut ou doit être appris de manière systématique par une instruction scolaire, tandis que les femmes s'approprient le suisse allemand en milieu naturel (voir à ce propos l'opposition de Krashen 1981, entre apprentissage et acquisition). Il faudrait pourtant encore ajouter ici qu'il y a des écoles qui proposent des cours de suisse allemand ou plus précisément du dialecte bâlois, comme nous le verrons plus tard. Deuxièmement, cet apprentissage scolaire fait surgir une représentation sociale de l'appropriation d'une langue étrangère selon laquelle l'apprentissage réussi d'une langue (c'est-à-dire d'apprentissage des quatre compétences-clés parler, comprendre, lire, écrire) présuppose une instruction professionnelle. Celle-ci peut s'effectuer encore dans le pays d'origine avant de partir ou bien en arrivant. Dans le premier cas, ce cours de langue fait partie des préparatifs pour venir en Suisse. Elisa Alvarez fait partie des femmes qui ont pris un cours d'allemand dans son pays d'origine car elle avait prévu de rendre visite à une amie suisse. Cette dernière avait vécu



pendant quelque temps chez elle dans sa maison au Pérou et l'avait invitée en Suisse. Pour elle, l'appropriation de l'allemand avant d'aller dans l'autre pays fait partie des préparatifs :

EA: y (..) entonces bueno la madre m:: me dijo que sí que tengo que ir y le dije sí sí y digo pero pero si yo voy voy a tener que aprender el alemán le dije no porque era una (..) un país donde uno no sabe la lengua es tonto (..) y entonces me dijo ah sí entonces vas a aprender el alemán (..) pero yo de verdad las muchas ganas de salir de mi país nunca tuve

LG: mhm

EA: ah:: ni antes nunca ah::: tenía la cabeza (.) salir fuera de mi país (..) tal vez por hecho que trabajo he tenido suficiente ((rient)) y que tenía una casa y que tenía una:: bueno mi familia mi familia ya el concepto de familia es mucho más grande no? o sea los tíos los primos las madrinas etcétera aunque los padres ni mis abuelos los tenía ya pero era eso un poco claro los amigos y:: resultó que después ella un día me dijo llamó por teléfono dijo sí que empiezas ya que me prometes que empiezas mañana y hasta que:: dije sí empecé a estudiar

(EA\_TR100106)

La réaction d'Elisa Alvarez à l'invitation en Suisse par la mère de l'amie était de dire qu'elle devait alors apprendre l'allemand (« voy a tener que aprender el alemán »). Cette mention immédiate de l'apprentissage de la langue en relation avec le voyage en Suisse et l'utilisation du mot « tener » (« devoir ») montrent que pour elle cela constitue un élément essentiel. Quand on va dans un autre pays – comme l'illustre aussi l'explication de cette opinion – ne pas parler la langue du pays où on va est « tonto » (« idiot »). L'importance de la maîtrise de la langue du pays d'accueil semble donc déjà avoir fait partie de ses représentations avant la migration.

Laura Steiner a également participé à un cours d'allemand dans son pays d'origine, mais contrairement à Elisa Alvarez, elle thématise moins l'importance de la maîtrise de la langue d'accueil. Néanmoins, tout comme Elisa Alvarez, elle décide de suivre un cours. Il paraît que pour elle cela fait simplement partie de la migration, comme on l'a aussi pu constater chez Catalina Egger (voir 4.1.1.). L'apprentissage de l'allemand était alors un élément central des préparatifs pour sa nouvelle vie dans un pays où une autre langue que la sienne était parlée par la population :

LG: y con el alemán

LS: cuando ya dijimos que que vamos a vivir aquí (..) es de ah no yo estaba embarazada de de ella (..) entonces obviamente estaba no haciendo (.) casi (...) o sea en la casa o todo no? (.) pero allí tenía una hora (..) semanal (...) de alemán (.) entonces

LG: también en un instituto

LS: en el colegio alemán (...) porque en el colegio alemán (.) hay la posibilidad (..) de que los profesores nacionales que dan sólo a los (...) eh estudiantes ecuatorianos (.) aprendan alemán (.) entonces contrataron a una profesora de la casa humboldt allí en en ec- en ecuador (...) para que les dé clases a los profesores (.) entonces yo me metí allí por contrabando o sea como mi esposo trabajaba allí entonces dijo mira mi esposa también es de quiere aprender un poco y y puede entrar claro claro no hay problema hubo más gente y todo (.) entonces allí estuve como (...) tres meses no? después yo te digo era una una hora semanal no era mucho no? pero estuvo bien sí sí allí aprendí el guten morgen ((rit)) a saludar y todo eso no lo básico (...) y cuando:: ya decidimos regresar (.) o sea venir a vivir aquí en suiza

MS: mami

LS: yo hm un mes antes (..) tomé un curso intensivo de alemán (.) en la casa humboldt (1) tenía cuántas horas eran (1) tres horas diarias (.) de lunes a viernes era bastante (...) y con eso llegué aquí ((rit))

(LS\_TR100129)

Laura Steiner a suivi deux cours d'allemand en Équateur après qu'elle et son mari, qui travaillait comme maître à l'école suisse en Équateur, ont décidé d'aller habiter en Suisse. Le premier cours d'une heure par semaine lui a fourni les bases pour pouvoir entrer en contact avec d'autres personnes. Ces connaissances de base ont été élargies par un cours intensif un mois avant la migration. Avoir suivi ces deux cours montre un grand engagement de la part de Laura Steiner pour l'allemand. Elle s'exprime aussi très positivement à l'égard de son apprentissage en disant « estuvo bien sí sí ». L'organisation du cours a été faite par son mari qui travaillait dans une école allemande proposant des cours d'allemand pour des professeurs non germanophones. A travers le travail du mari et l'interaction en allemand entre son mari et les enfants, Laura Steiner était donc confrontée à cette langue au moins de façon indirecte, ce qui n'a pourtant pas conduit à une appropriation. Ainsi, ce cours de langue constituait pour elle la première prise de contact avec des compétences actives en allemand.

La réflexion sur l'appropriation et la compétence en allemand (qui semble avoir été encore absente en Équateur) a surgi chez Laura Steiner après la migration, dans le pays d'accueil. Elle a dû constater que les connaissances acquises ne suffisaient pas pour se débrouiller dans son nouvel environnement social et qu'elle ne pouvait pas non plus se rabattre sur une autre langue, de sorte qu'elle est arrivée à la conclusion de vouloir suivre un autre cours.

LS: me di cuenta que

LG: choque total

LS: claro y yo eso te digo hablaba en inglés y:: (..) mucha gente no le gusta hablar inglés (..) entonces de había algunas personas que decían hm:: yo trataba de conversar en inglés no? y no conocían inglés (..) no francés o italiano entonces allí era un poco (..) frus!trante (1) y me di cuenta que no entendía la verdad o sea no (..) sólo cuando me hablaban en inglés o sea entendía palabras palabras pero una conversación (..) ya profunda o:: lar!ga ya me perdía completamente (..) entonces le dije a marco mira yo necesito: clases de alemán porque sino estoy regada aquí (..) y en enero del dos mil nueve tomé un curso aquí

(LS\_TR100129)

Arrivée en Suisse, elle s'est rendue compte que communiquer en anglais n'était pas possible car ses interlocuteurs ne le maîtrisaient pas (« no conocían inglés », « ils ne connaissaient pas l'anglais »). Ne pas pouvoir parler en anglais ni en français ou en italien avec la société d'accueil était « un peu frustrant » (« un poco frustrante ») pour elle. L'allemand comme alternative était également difficile ou même impossible car son niveau dans cette langue ne suffisait pas pour tenir une conversation (« entendía palabras palabras pero una conversación »). Ce problème communicatif a poussé Laura Steiner à faire savoir à son mari qu'elle avait besoin d'un cours d'allemand supplémentaire pour ne pas être perdue (« regada »). Cet extrait montre que Laura Steiner recourt à un schéma de comportement connu et parle anglais mais se rend compte que cette démarche ne fonctionne pas dans ce nouvel environnement. Elle adapte son emploi de la langue, chose qui n'est pas le cas pour toutes les personnes migrantes, étant donné que le changement dépend de la situation individuelle de la personne (Lüdi/Py 1995 :19). Ceci

demande un grand effort qu'elle et aussi les autres femmes et migrants doivent faire pour pouvoir participer à la vie quotidienne du pays d'accueil, ce processus d'intégration ne se déroulant pas toujours sans obstacles ou problèmes.

Ainsi, Gracia Messmer, contrairement à d'autres informatrices, a vécu l'appropriation de l'allemand comme un moment traumatisant. Avant de venir en Suisse avec son mari, elle a quitté d'abord l'Argentine pour vivre avec ses parents à Londres, pour ensuite déménager en Allemagne pour des raisons politiques – son père était un diplomate argentin qui, lors de la guerre des Malouines, a dû quitter l'Angleterre. Se sentant très bien à Londres qu'elle considérait comme une deuxième patrie, elle avait de la peine à accepter le déménagement de sa famille en Allemagne. Par conséquent, elle associait l'allemand et son appropriation avec cette expérience négative :

y después cuando:: fui a hamburgo (..) empecé a aprender el alemán (2) no me gustaba (1) además (1) quizás tengo que reconocer que hay un problema psicológico allí (..) yo estaba muy f muy contenta en inglaterra ehm:: habíamos estado un año (..) quedaba el segundo año para disfrutar todo lo que uno había aprendido conocido podías realmente (..) ahora era un momento de (..) y justo nos tuvimos que ir (..) entonces para mí fue muy traumático eso (.) fue muy traumático (..)  
(GM\_TR091204)

Gracia Messmer a commencé à apprendre l'allemand après son arrivée en Allemagne. Cet apprentissage est chargé d'émotions négatives. La répétition de « fue muy traumático » (« c'était très traumatisant ») avec le hedge « muy » qui renforce l'adjectif « traumático » et de « no me gustaba » (« je ne l'aimais pas »), verbe à l'imparfait mettant le poids sur la durée, ce qu'elle dira encore une fois à un moment ultérieur dans l'entretien, ainsi que l'opposition de ces énoncés aux mots « contenta » (« contente ») ou « disfrutar » (« s'amuser/jouir ») quand elle parle de l'Angleterre montre son émotivité à ce propos. Elle y contraste les sentiments positifs liés à sa vie postérieure à Londres avec les sentiments négatifs qu'elle associe avec la migration en Allemagne. Il y a ici un lien fort entre langue et identité, le langage étant selon Giles/Scherer/Taylor (1979) une des traces les plus fortes de l'identité. Gracia Messmer s'identifie avec l'Angleterre (et l'anglais) et s'oppose à cette nouvelle vie et identité liée au déménagement en Allemagne. Elle parle de « problema psicológico » (« problème psychologique ») et prend par l'emploi du hedge « quizás » (« peut-être ») dans « quizás tengo que reconocer » (« peut-être je dois avouer ») au moins une partie des responsabilités pour sa relation qu'elle avait avec l'allemand.

Comme nous l'avons déjà souligné dans les sous-chapitres 2.1.2. et 4.1.1, la recherche attribue un rôle central aux émotions et à la motivation pour l'appropriation d'une langue. Suivre un cours ne suffit donc pas pour arriver à une maîtrise d'une langue, mais il faut également une attitude positive envers l'apprentissage de la langue en question.

Le fait de ne pas aimer l'allemand a conduit Gracia Messmer à ne pas pratiquer cette langue. Ceci laisse supposer qu'au moment d'arriver en Suisse elle possédait des compétences plutôt basiques de cette langue, même si elle a assisté à des cours de langue en Allemagne.

Gracia Messmer fait partie des personnes qui, selon Catalina Egger, ne peuvent pas s'approprier la langue d'accueil par manque de « predisposición abierta » (« prédisposition ouverte »), contrairement à la plupart de nos informatrices (par exemple Elisa Alvarez, Carmen Schneider et Catalina Egger, voir section 4.1.1). Ceci a pourtant changé dans le sens où elle ne refuse plus l'utilisation de l'allemand ou plutôt de la langue d'accueil – car elle se trouve maintenant dans le contexte diglossique suisse – ainsi que dans le sens où elle a une bonne maîtrise de cette langue (pour les compétences linguistiques en langue d'accueil voir 4.1.2.2.). Gracia Messmer attribue le début de ce changement quant au refus de parler l'allemand à un moment précis de sa vie en Suisse. La naissance de son fils l'a obligée à s'en servir pour pouvoir communiquer avec le personnel à l'hôpital.

no hablaba tanto alemán realmente no (..) en el primer año (1) prácticamente era (..) más que *dankschön* y (1) y:: luego (..) ehm (1) cuando tuve el primer eh cuando nació nuestro primer hijo (.) un año más tarde (..) eh:: en la clínica allí un poquito fue que empecé a hablar en alemán porque tenía que hablar con la (..) enfermera con el médico (..) entonces allí empecé a hablar un poco alemán ((sourit)) esa semana que estuve fue un poquito como un:: (1) no un curso intensivo pero una activación (..) una activación del alemán que tenía: (.) registrado pero no usado (1) y entonces cuando salí:: y y empecé a veces en situaciones que (1) podía usar un poquito más el alemán  
(GM\_TR091204)

L'emploi de la langue d'accueil a été ressenti comme un vrai début, un vrai changement, ce que montre la répétition du mot « empecé » (« j'ai commencé »). Elle parle d'une activation (« activación ») de connaissances qu'elle possédait déjà mais dont elle ne se servait pas de manière active. Le « cuando salí » (« quand je suis sortie ») marque le moment où elle a quitté l'hôpital et à partir duquel elle a commencé à employer davantage cette langue dans des situations linguistiques quotidiennes. Cette nouvelle pratique linguistique, l'emploi de la langue locale, mène à un changement de l'identité sociale de Gracia Messmer (Lüdi/Py 1995) et donne ainsi accès à de nouveaux réseaux sociaux.

En comparaison de Gracia Messmer, María Kaiser, comme la plupart des femmes interviewées, a utilisé la langue d'accueil dès son arrivée en Suisse et a suivi de sa propre initiative un cours d'allemand en relation avec son projet de migration en Suisse. On pourrait cependant ajouter que María Kaiser a, à la différence des autres femmes, commencé à apprendre l'allemand avant de savoir qu'elle allait venir en Suisse. Le cours de langue que María Kaiser avait suivi servait de base (comme pour la plupart des autres femmes interviewées) mais n'a pourtant pas mené à une bonne maîtrise de la langue d'accueil. Chez elle, ce n'est que la pratique régulière de cette langue plus tard en Suisse qui a amélioré sa compétence linguistique. Nous pouvons observer

cette importance de la pratique régulière de la langue, du moins pour les compétences actives, chez María Kaiser également. Celle-ci se tient strictement à l'emploi de la langue d'accueil dans les interactions avec d'autres étrangers, notamment ceux avec lesquels elle a appris l'allemand dans un cours. Contrairement à Gracia Messmer, elle avait pourtant, dès le début de son arrivée en Suisse et même avant la migration, une attitude positive envers la langue d'accueil. Dû, entre autres au fait que son mari ne maîtrisait pas une langue autre que l'allemand, elle l'avait aussi utilisé dès le commencement de sa vie dans le pays d'accueil :

MK: pero después ya en el curso porque nos hicimos amigos hicimos amistades todavía hay una chica que todavía nos comunicamos y es de malasia (1) ella es de malasia y con ella siempre nos com- siempre nos vemos y (..) si ella me ve en la calle he::: pero siempre

LG: y qué lengua hablan

MK: alemán todos hablamos alemán sí todos sí cuando nos juntamos hablamos alemán había una chica de argentina y una chica del Perú pero ellas nada más hicieron el curso y después no las vimos más según

LG: es que tampoco no tenía la posibilidad de hablar español

MK: en el curso no y no era algo que la profesora nos decía también aunque sea porque la peruana y la argentina hablaban mucho ellas se (xxx) mucho y hablaban mucho en español y la profesora las separó y dijo no las quiero ver cerca porque ustedes están aquí para que hablen alemán y había también un chico de austri- de australia que con él también hablaba muchísimo con él era muchas veces también lo veo aquí en la ciudad (1) y pero con él hablaba más alemán que al principio él no sabía qué idiomas yo hablaba y tratamos (xxx) alemán y así nos hemos quedado después fue que me dijo pero si tú hablas inglés porque no me dijiste y yo tú tienes que aprender el alemán y yo también si que hablamos inglés hablamos alemán ahh está bien

(MK\_TR091008)

Le contact qu'elle a avec d'autres étrangers ayant suivi le même cours de langue se maintient uniquement en allemand. Le « todos hablamos alemán » (« nous parlons tous allemand ») est répété plusieurs fois ce qui souligne l'importance qu'a cette pratique linguistique pour Maria Kaiser. Elle suit de ce fait l'exigence de la professeure de langue qui interdisait de parler une langue autre que l'allemand pendant les cours (« ustedes están aquí para que hablen alemán », « vous êtes ici pour parler l'allemand »). On a ici affaire à une représentation monolingue du plurilinguisme largement répandue parmi les enseignants de langue, mais aussi dans la société d'accueil où chaque langue est conçue et utilisée de manière séparée. Cette monophonie collective (Billiez/Millet 2004, Bothorel-Witz/Jacoberger 2012) d'un plurilinguisme additif contraste avec une conception holistique (Grosjean 1985, Rampton 1990, Lüdi/Py 1986 ; 2003, Lüdi 2006b ; 2011) où toutes les langues constituent un ensemble qui correspond à un seul répertoire plurilingue. María Kaiser semble partager ce point de vue de la professeure car elle prend clairement ses distances par rapport aux deux femmes hispanophones de son cours dont la pratique de se parler en espagnol était ouvertement critiquée par l'enseignante. Tout comme ces deux femmes, Maria Kaiser est hispanophone, cependant elle ne parle pas l'espagnol, ce qu'elle illustre par l'emploi du verbe « parler » dans la troisième personne du pluriel (« hablaban »), opposé à « hablamos alemán » (« nous parlons allemand »). Le comportement

linguistique qu'elle décrit par la suite souligne encore une fois cette prise de distance par rapport au fait de parler espagnol ou une autre langue dans le contexte du cours d'allemand.

Pour Maria Kaiser, parler allemand n'est pas une question de posséder ou non des compétences suffisantes pour communiquer avec les autres, comme le montre la deuxième partie de l'extrait ci-dessus. Elle donne l'exemple d'un Australien participant à son cours d'allemand qui aurait préféré parler anglais avec elle au moment où il s'est rendu compte qu'elle le maîtrisait suffisamment bien, ce que María Kaiser a pourtant refusé. Elle justifie ce refus par la nécessité des deux participants d'apprendre l'allemand : « tú tienes que aprender el alemán y yo también » (« tu dois apprendre l'allemand et moi aussi »). On peut en déduire que l'apprentissage d'une langue s'effectue notamment à travers sa pratique régulière. María Kaiser semble essayer de parler la langue d'accueil aussi souvent que possible. Elle s'en sert aussi dans des situations où peut-être une autre langue serait la langue dominante d'un des interlocuteurs. Ceci est le cas pour l'Australien, qu'elle mentionne comme exemple, avec lequel elle pourrait parler anglais, langue qu'elle maîtrise suffisamment bien pour tenir une conversation, mais qu'elle a opté pour l'allemand afin de (mieux) apprendre l'allemand.

En résumé, nous pouvons dire que toutes les femmes ont appris l'allemand dans un cours de langue avant et/ou après la migration. Ceci n'aboutit cependant pas forcément à une bonne maîtrise de la langue. L'on peut alors s'interroger sur la manière dont les femmes évaluent leurs compétences linguistiques dans la langue d'accueil.

#### 4.1.2.2. Le développement de la compétence en langue d'accueil

Dans ce sous-chapitre, nous nous intéressons à la façon dont les compétences linguistiques des femmes en langue d'accueil se sont développées – et se développent encore – et à la façon dont elles les évaluent elles-mêmes<sup>26</sup>.

Concrètement, nous souhaitons savoir comment elles évaluent leur compétence linguistique en allemand<sup>27</sup> avant et après la migration. Dans les entretiens, les femmes reviennent régulièrement sur le sujet de la compétence linguistique, surtout en ce qui concerne la langue d'accueil. Elles

---

<sup>26</sup> Nous nous limitons à l'autoévaluation des compétences linguistiques faite par les femmes mêmes parce que nous nous intéressons à leurs représentations sur leurs compétences et sur les langues et au développement de ces compétences dont l'appréciation par des tests demanderait une étude à long terme qui n'a pas été envisagée par cette étude.

<sup>27</sup> Dans notre guide d'entretien, nous n'avons pas encore fait la différence entre langue d'accueil et allemand, il était donc dans la plupart des cas question de l'allemand. Le suisse allemand est entré en jeu lors de l'entretien seulement si les informatrices l'ont thématiqué elles-mêmes. Il nous paraît pourtant important de différencier ces trois concepts tel que nous l'avons fait dans la partie introductive du sous-chapitre 4.1.

en parlent d'abord lors du récit de migration (comment elles ont connu leurs maris, comment elles ont vécu les premiers moments en Suisse, etc.) et ensuite au moment où elles exposent la gestion de leur vie quotidienne.

La plupart des femmes arrivent en Suisse avec une compétence minimale ou même inexistante de la langue d'accueil parce qu'elles n'ont suivi qu'un ou aucun cours d'allemand dans leur pays d'origine avant leur départ. Cette compétence réduite de la langue du nouvel environnement social peut mener à une expérience difficile au début de leur vie dans le pays d'accueil.

Susana Moser fait partie des femmes qui ne parlaient pas la langue d'accueil en venant pour la première fois en Suisse. Elle ne restait que pour quelques mois pour s'occuper de l'enfant de sa sœur (avec laquelle elle parlait espagnol) et ne connaissait pas encore l'homme germanophone monolingue qui allait devenir son mari (et qui est aujourd'hui son ex-mari). Par conséquent, son besoin d'avoir des connaissances dans la langue d'accueil n'était pas très grand. En outre, il semble que Susana Moser n'a pas vraiment réfléchi à ce propos, ce qui explique sa réaction à la situation linguistique à laquelle elle était confrontée lors de son arrivée en Suisse :

SM: entonces yo también la curiosidad no (.) de qué me espera todo en suiza (..) cómo será la gente allí (..) ah todo eso fue mi preexpectativa (..) entonces después cuando vine (1) en el aeropuerto el el avión (xxx) tranquilo el vuelo cuando llegué aquí no sabía hablar (.) na!da! fue el primer choque (..) ((fait un bruit de soupir de peur)) nadie me entiende mein gott (1) y y cuando me me voy pasando a la aduana (2) que viene el señor del zoll (..) y me pregunta cosas y yo qué le voy a decir yo no sé: (..) y venga por aquí venga por aquí y mi hermana está mirando (.) por el cristal así y me hace seña de que venga (..) y yo digo no el policía me ((rit)) es qué hago (..) entonces él le dijo que entrara (.) aquí en basel fue  
LG: ah en basel  
(SM\_TR091012)

Ne pas savoir parler la langue du pays était un grand choc pour Susana Moser. Il y a un fort contraste entre une représentation positive voire idéalisée de ce qui l'attendait en Suisse – qui s'exprimait par un sentiment de curiosité (« la curiosidad ») de connaître les habitants du nouveau pays – et la réalité qu'elle y a trouvée de ne pas pouvoir communiquer avec la société d'accueil et plus concrètement avec le douanier à l'aéroport. Ce contraste entre les attentes et la situation face à laquelle elle s'est trouvée en arrivant en Suisse est marqué par différents mots dans son discours. Elle parle de « choque » et le renforce par l'alternance codique de l'interjection « oh mein gott » (« ah mon dieu ») qui montre son émotion (Gumperz 1982 : 76). Elle l'oppose au « tranquilo el vuelo », le calme lors du vol dont la fin est par la suite marquée par « entonces después » (« puis après »), et la mise en scène de son mutisme linguistique à la douane qu'elle décrit par les mots « nada » (« rien »), « yo no sé » (« je ne sais pas »). Cette distance avec la langue et les gens produite par le manque de maîtrise de la langue d'accueil est également visible par l'emploi de l'alternance codique « zoll » (« douane »). De plus, il y a une accélération du récit par l'emploi du *pretérito indefinido*, un temps verbal comparable au passé

simple, et un enchaînement de verbes d'action qui montrent bien la sensation de bousculade et de solitude qu'a ressenties Susana Moser. La situation ne s'est calmée quand sa sœur qui maîtrisait la langue d'accueil lui est venue en aide.

Susana Moser utilise le verbe « hablar » (« parler ») et « nadie me entiende » (« personne ne me comprend ») en relation avec son manque de maîtrise dans la langue d'accueil et met ainsi en avant la production orale, donc la compétence qui lui permet de s'exprimer et de comprendre son nouvel entourage social.

La neige qui tombait et le beau paysage qu'elle voyait de la voiture a fait revenir la tranquillité ressentie lors du vol et s'est transformée le lendemain en une énergie positive. Susana Moser avait la volonté d'apprendre la langue en écoutant et en répétant les mots et les phrases que les autres prononçaient.

SM: entonces (..) bueno pasó la noche cenamos tal y tal y tal (..) y y la primera salida mía fue al coop (1) sí yo recuerdo que fue al coop (1) y estaba estaba el niño chiquito (1) y yo tenía el segundo en en los brazos (.) y ella se encuentra mi hermana se encuentra con una señora de por allí no y la saluda (.) y hablan (..) y yo repetía todo lo que ella decía yo ((rit)) yo repetía eh inconscientemente sí ((rit)) y ella me decía mira susana (1) cuando la se cuando se iba la muchacha (..) mira susana eso es muy malo eso es muy mala educación (..) cómo si estoy hablando tú estás detrás de mí (.) y yo hm:: (..) la gente piensa que ((rit)) era (xxx) que me llamaba la atención (..) y cómo qué ha dicho ((rit)) cómo ha dicho ((rit)) y para ver la la pronunciación no (..) muy difícil (..) entonces con el el jeremias (1) que tenía cuando eso tres años (1) tres años casi cuatro (1) él hablaba mucho hablaba hablaba mucho le hablaban mucho alemán (1) mucho (..) casi todo en alemán

LG: suizo alemán

SM: sí sí (..) y siempre yo cogía muchas palabras (1) de a de él  
(SM\_TR091012)

Le lendemain de son arrivée, Susana Moser a essayé de répéter tout ce que disaient sa sœur et ses interlocuteurs. Cette manière de s'approprier la langue d'accueil semble avoir été une démarche inconsciente car elle dit qu'elle « repetía eh inconscientemente » (« je répétais eh inconsciemment »). Elle a pourtant été réprimandée par sa sœur qui lui reprochait d'être impolie. Ceci l'a conduit à apprendre le suisse allemand de son petit neveu qui, ayant un père suisse, parlait beaucoup en dialecte. La répétition des mots et le « cogía muchas palabras » (« j'ai pris, absorbé, ramassé beaucoup de mots ») correspondent à une vision behavioriste où une langue serait apprise en développant des automatismes, des habitudes verbales (p.ex. Skinner 1957). Susana Moser se sort de son silence en s'appropriant la langue d'accueil dans sa variété dialectale par imitation, dans l'interaction avec son neveu où celui-ci prend le rôle de l'expert (Bruner 1985).

Les deux extraits précédents de Susana Moser montrent le processus d'intégration et d'adaptation au nouvel environnement social que décrit Polyzoi (1985) où dans une première phase la personne migrante interprète la nouvelle situation en se basant sur les schémas connus, voit que ceci ne fonctionne pas et change son comportement. Susanna Moser reconstruit la réalité (Berger/Luckmann 1986) en adaptant sa pratique de la langue et acquière l'allemand.



L'utilisation de mots allemands dans le premier extrait montre en outre qu'elle s'auto-catégorise comme un individu plurilingue (Le Page/Tabpouret-Keller 1985 :3) et confirme qu'elle a intégré l'allemand dans son répertoire linguistique quotidien.

Tout comme Susana Moser, Catalina Egger se retrouve dans la même situation d'impuissance linguistique lors de son arrivée en Suisse et semble être d'une certaine manière surprise de la situation linguistique qu'elle y trouve, et comme celle-ci elle réagit en se procurant les moyens pour communiquer. En comparaison de Susana Moser, Catalina Egger recourt à une autre manière d'agir pour y échapper et semble le faire plus consciemment, de sorte que l'on pourrait parler de stratégie. Elle arrive à trouver des stratégies pour communiquer (voir 2.1.2) sans maîtriser la langue d'accueil en se servant des connaissances qu'elle a dans différentes langues de son répertoire linguistique :

porque eso sí tengo que decir (..) para mí el hecho de que yo no hablase el idioma no me (..) co- cohibió de nada (..) de nada para mí era (..) buh me busco las palabras ésta de alemán ésta de francés esta de inglés esta de español o italiano (..) no nunca fue yo no sé hablar eh alemán y yo no hago nada (..) eso nunca fue un pensamiento  
(CE\_TR100423)

Catalina Egger dit qu'elle ne s'est jamais sentie restreinte (« cohibió ») dans la communication ce qu'elle souligne par la répétition de « de nada » (« pas du tout »). Elle a toujours trouvé des moyens pour interagir avec d'autres personnes, par exemple en se servant de mots de chaque langue qu'elle maîtrise (« me busco las palabras ésta de alemán esta de francés esta de inglés esta de español o italiano »). Elle utilise des formulations transcodiques de manière consciente (Lüdi 1993 :127) comme stratégie d'autofacilitation, dans le but de communiquer avec son nouvel entourage social. Elle témoigne d'une part sa conscience de l'existence de différentes langues mais nomme d'autre part une pratique de langue qui correspond au *plurilinguaging* (Lüdi 2015). Ceci montre une vision intégrative du répertoire linguistique.

Ni chez elle ni chez Susana Moser, le choc initial de ne pas pouvoir interagir s'est traduit par un blocage, à un « yo no hago nada » (« moi, je ne fais rien »), comme cela peut arriver dans une telle situation d'instabilité extrême.

L'effort de s'approprier d'une manière ou d'une autre la langue d'accueil, tel que nous l'avons vu chez Susana Moser et Catalina Egger, peut être observé chez la plupart des femmes interviewées et mène d'habitude, avec le temps et la pratique régulière, à des compétences suffisantes pour se débrouiller dans la vie quotidienne en Suisse. Isabel Jiménez par contre représente un cas exceptionnel parmi les femmes interviewées en étant la seule à avoir une maîtrise très limitée de l'allemand même après des années de séjour en Suisse. Ceci s'explique par le fait que la langue quotidienne dominante – utilisée en famille, par une partie des amis et au travail – est l'anglais, limitant l'emploi de la langue d'accueil à quelques situations

quotidiennes comme faire les courses, commander un menu au restaurant, etc., pour lesquelles il ne faut pas un niveau très élevé dans la langue d'accueil. Ce qu'elle partage avec les autres femmes interviewées – du moins avec celles vivant en Suisse depuis une période plus longue – est qu'elle maîtrise la langue de son environnement social – dans son cas l'anglais. Malgré ceci, le manque de compétence dans la langue d'accueil semble être un sujet qui la préoccupe et qu'elle expose de manière assez détaillée suite à la question si elle a aussi des amis avec lesquels elle parle l'allemand :

IJ: soy la única (1) de un grupo bastante grande de mexicanas (1) diez o quince (2) que no habla bien alemán (1) la única huevona (..) perdón  
 LG: y por qué? qué crees por qué este (1) por qué es así?  
 IJ: yo siempre lo justifico que es porque (1) todas ellas llegaron aquí (1) tuvieron un periodo para estudiar el idioma (1) y ya después empezaron a trabajar y tal (..) yo llegué aquí a trabajar (..) yo llegué con un trabajo (..) yo llegué un sábado y el lunes me presenté para trabajar  
 LG: ah te contrataron cuando todavía estabas en México te contrataron  
 IJ: en México me contrataron aquí  
 LG: en <entreprise pharmaceutique>?  
 IJ: en <entreprise pharmaceutique> yo llegué aquí un sábado y el lunes estaba yo trabajando  
 LG: en inglés  
 IJ: en inglés yo aprendí alemán con una hora a la semana (..) tomé un (..) dos veces tomé un mes de vacaciones y me fui al instituto Goethe en Freiburg lo disfruté muchísimo hice mi first certificate muy bien y nunca lo volví a usar  
 (IJ\_TR050210)

Elle parle de son manque de compétence en allemand en se comparant à des amies mexicaines. D'une part, elle s'inclut dans ce groupe en disant « soy la única de un grupo bastante grande de mexicanas » (« je suis la seule d'un assez grand groupe de mexicaines »), c'est-à-dire des femmes, des hispanophones, des compatriotes. D'autre part, « soy la única » « que no habla bien el alemán » (« la seule qui ne parle pas bien l'allemand ») montre qu'elle s'exclut du groupe quant à la maîtrise de la langue locale. Cette exclusion est soulignée par l'emploi des pronoms « yo » (« moi ») et « ellas », « todas » (« elles », toutes »).

Pour justifier (« justifico ») cette différence, elle se sert de l'argument du manque de temps à cause du travail qui lui rendait impossible l'apprentissage de la langue d'accueil, contrairement à ses amies qui, arrivées en Suisse, avaient du temps pour se concentrer sur cette langue. Il y a une répétition des mots « trabajar » (« travailler ») et « trabajo » (« le travail ») et de l'énoncé « llegué un sábado y el lunes estaba yo trabajando » (« je suis arrivée samedi et lundi j'étais en train de travailler ») qui renforce ce qu'elle a dit. En mentionnant d'avoir suivi des cours elle manifeste sa volonté de l'apprendre, cependant l'absence de pratique (« nunca lo volví a usar », « je ne l'ai plus réutilisé ») dans sa vie quotidienne du fait de la dominance de l'anglais mène à l'oubli rapide de la langue d'accueil. L'extrait illustre la pression que Isabel Jiménez exerce sur elle-même ou qu'elle ressent de l'entourage social, pression quant à la monophonie collective présente qu'en tant que migrant(e) il faut posséder des compétences dans la langue d'accueil,

car elle se qualifie elle-même comme « huevona » (« une lâche ») et dit qu'elle se justifie toujours (« siempre lo justifico ») pour son manque de maîtrise de la langue d'accueil. Néanmoins, elle n'a pas de problèmes par rapport à son acceptation par et son intégration dans la société d'accueil.

Il y a ici un fort conflit entre d'un côté le désir personnel, l'idéal (de la société d'accueil), et de l'autre la réalité, la pratique effective, le besoin communicatif qui en diffèrent.

LG: y había situaciones donde te sentías como extranjera como no aceptada o algo así  
IJ: no nunca me he sentido rechazada la verdad es que no (..) incluso aún cuando estoy consciente que el lenguaje no me ayuda y que si yo fuera suiza diría pero esta mujer lleva diez años aquí y no habla suizo mal nosotros decimos de los de los gringos que viven en México que no aprenden bien el idioma los criticamos por eso es que también ya me di cuenta ya bueno que tengo que aprenderlo  
(IJ\_TR050210)

Dans cet extrait, Isabel Jiménez prend différentes positions pour parler de la compétence linguistique dans la langue du pays d'accueil et de l'acceptation par les autres. En tant qu'étrangère en Suisse, elle ne s'est jamais sentie « rechazada » (« repoussée »). Pour elle, ceci ne semble pas aller de soi car si elle était suisse, elle accepterait beaucoup moins une personne ne maîtrisant pas la langue locale (« si yo fuera suizo diría pero esta mujer lleva diez años aquí y no habla suizo mal »). Elle établit donc un lien entre l'acceptation par la société d'accueil et la maîtrise de la langue locale. Elle justifie sa représentation – qui s'oppose clairement à ce qu'elle vit comme étrangère en Suisse – par l'avis qu'ont les Mexicains sur la compétence linguistique en espagnol des Américains au Mexique. Par l'utilisation du pronom « nosotros » (« nous »), elle s'inclut dans ce groupe et se donne ainsi une identité mexicaine. Cette monophonie collective l'a conduit à la conclusion qu'elle doit apprendre la langue d'accueil pour répondre à cette attente. Cet extrait montre le contraste entre le besoin communicatif d'Isabel Jiménez (qui utilise avant tout l'anglais dans la vie quotidienne) et sa représentation personnelle idéale (l'exigence de la société d'apprendre la langue d'accueil).

Gracia Messmer, de son côté, thématise, également cette divergence entre ses compétences dans la langue d'accueil et la compétence linguistique désirée voire idéale. Contrairement à Isabel Jiménez, elle a une bonne maîtrise de la langue locale ce qui lui permet de se débrouiller dans sa vie quotidienne sans difficultés. Il y a pourtant des situations où elle arrive à ses limites linguistiques et se voit confrontée à des problèmes (« un problema ») :

o sea (1) parece (1) o sea el idioma en este momento no es un problema a veces es un problema a veces me pasa que me me me da mucha rabia cuando miro una película que está que es que el original no es alemán no y entonces está doblado (.) la ves la ves en alemán y como va tan a veces si es inglés (..) el alemán es más largo con la frase entonces (..) habla muy rápido y y y después viene la otra entonces a veces me pasa que u!na palabra no no entendí u!na de la frase entonces le (..) pero qué dijo que sí o que no o qué dijo que que que haga fuera o adentro porque a veces la preposición está al final entonces hasta eso no sabes qué era lo que que entonces es una es un (..) centésimo de segundo que algo que no has comprendido y y no comprendes y y allí te pon allí te pone un poquito de mal humor a mí no porque me siento como una tonta que no entiende no (.) y es fea esa sensación (..) eso es lo feo de (.) de no:: saber bien (..) la lengua

Pour illustrer ces moments de limitation linguistique, elle donne l'exemple du visionnement d'un film. La difficulté pour elle réside dans la structure de la langue allemande qui, comparée à l'anglais, utilise des constructions syntaxiques plus complexes, ce qui se manifeste aussi par des doublages plus rapides. Une phrase ou un seul mot qu'elle n'a pas capté suffit pour rendre la compréhension d'un film en allemand difficile. Ces moments mènent à un sentiment fort de détresse que Gracia Messmer exprime par les mots suivants : « no:: saber bien (..) la lengua » (« ne pas bien savoir la langue »). Ceci mène, chez elle, à un sentiment de rage (« me da mucha rabia ») et la met de mauvaise humeur (« te pone un poco de mal humor »). Le vocabulaire utilisé (tel que « tonta », « grosse bécasse », ou « feo », « laid ») souligne encore son état d'âme négatif à ces instants-là.

Ces extraits d'interviews avec Gracia Messmer, Susana Moser et Isabel Jiménez ont tous manifesté la forte émotivité que les femmes attachent à la compétence linguistique, et plus concrètement à la compétence dans la langue d'accueil, qui est un facteur d'inclusion voire d'exclusion. La compétence en allemand va d'une absence complète de connaissances de cette langue à des compétences basiques, des difficultés situationnelles à une bonne maîtrise de la langue d'accueil.

Tout comme Gracia Messmer, María Kaiser juge que son niveau dans la langue d'accueil est bon, mais contrairement à cette première, elle semble être satisfaite de ses compétences linguistiques. Un élément central pour cette bonne évaluation de sa part est que son niveau d'allemand suffit pour lui procurer une indépendance de son mari :

LG: y se sentía bien cuando habla alemán

MK: (1) ya con la costumbre sí me siento bien vamos a decir también por un lado me siento orgullosa porque a partir de todo y lo que también (..) me siento bien que mucha gente me dice que yo hablo muy bien el alemán y que lo hablo perfecto y todo y yo perfecto no y me dicen sí sí bueno esta semana tuve una reunión con una señora y a mí pero tú hablas perfecto el español y yo yo no

LG: el alemán

MK: tú hablas perfecto el alemán y digo no yo no hablo perfecto el alemán yo do trato y eso pero perfecto yo no lo hablo

LG: pero se siente bien

MK: sí yo sí me siento bastante bien (..) y lo principal que me puedo desen- desentender desempeñar en cualquier sitio sin tener una persona al lado:

(MK\_TR091008)

Elle dit être fière de sa maîtrise et pratique habituelle de la langue d'accueil (« me siento orgullosa »). La fierté vient de la certitude d'avoir accompli ou d'avoir participé à quelque chose d'exceptionnel, de méritoire. Elle reçoit la confirmation d'avoir fait quelque chose de méritoire d'une part par le fait qu'elle ne dépend pas d'une autre personne, concrètement de son mari – comme elle le dit plus tard dans l'entretien – qui ne doit justement pas prendre en charge la communication de sa femme. D'autre part, l'entourage social lui a dit à plusieurs

reprises qu'elle parlait « muy bien » (« très bien ») ou même que son allemand était « perfecto » (« parfaitement »). Ces mots sont répétés plusieurs fois dans cet extrait par María Kaiser et soulignent son argument. En outre, elle ajoute un peu plus tard dans l'entretien que personne ne lui dit d'être étrangère (« nadie me pone no que es es extranjera »). Il y a donc un sentiment d'inclusion, de faire partie de la société d'accueil. María Kaiser semble être contente de son niveau dans la langue d'accueil qui, selon elle et contrairement à l'opinion de son entourage social, n'est pas « perfecto ». D'un point de vue scientifique, maîtriser parfaitement une langue correspond à une conception idéale de la compétence linguistique qui prend comme mesure le locuteur natif idéal (pour une discussion plus détaillée de ce sujet voir 2.1.) et qui fait partie des représentations sociales largement répandues dans la société d'accueil.

Catalina Egger parle également de ses compétences linguistiques en relation avec l'évaluation faite par l'environnement social. Celui-ci qui la juge être une bonne locutrice de la langue d'accueil en tant qu'étrangère. Il y a ici une séparation claire entre le locuteur natif et le locuteur d'une langue seconde qui n'atteindra jamais le même niveau que le natif. Pourtant, comme María Kaiser, Catalina Egger est fière de ses connaissances dans la langue d'accueil :

LG: y cómo calificas ahora tu nivel o tus competencias en las diferentes lenguas?

CE: mira te vas a te vas a reír en lo que se refiere a alemán (..) ehm cada vez que tenemos en el trabajo lo que se llama supervisión (..) me impresiona porque yo puedo (..) ausdrücken puedo decir las cosas en alemán bastante bien pero bastante bien y una de mis compañeras la psicóloga me dijo (..) porque yo siempre demuestro no siempre pero siempre que puedo no le digo el miércoles anterior trabajamos juntas y le digo yo puedes leer mi (..) mi redacción entonces me lo vio y me dijo solamente aquí una coma me corrigió tres cosas muy no era muy largo el texto (.) pero corrigió tres cosas no era mucho

LG: mhm sí

CE: y:: luego me dijo ehm (1) me dice es increíble como tú tienes una facilidad de expresión

LG: mhm

CE: ah sí me dijo tú tienes un vocabulario muy preciso muy AMplio

LG: mhm

CE: yo siempre te escucho hablar y tú tú y sacas y sacas y sacas (..) tu lengua y tal vez si no me lo dicen no me doy cuenta porque para mí eso ya es normal pero claro si me ven con ojos de (..) de extranjera no es o se cree que no es tan normal pero viviendo tantos años también tendría que ser mejor pero entiendo su sorpresa no?

(CE\_TR100518)

Catalina Egger illustre ses compétences dans la langue d'accueil en donnant l'exemple des interactions au travail où elle n'a pas de peine à s'exprimer et à rédiger un texte sans fautes majeures. Elle est elle-même impressionnée par son niveau d'allemand (« me impresiona ») et reçoit aussi des compliments de son entourage social, concrètement d'une collègue qui ne trouve que peu de fautes (« tres cosas », « trois fautes ») dans son texte. Cette compétence en allemand est encore soulignée par les mots « increíble » (« incroyable ») « facilidad de expresion » (« facilité d'expression ») et de « vocabulario muy preciso muy amplio » (« un vocabulaire très précis et large »). Pour Catalina Egger, « ya es normal », c'est normal de pouvoir se servir de manière si facile et agile de cette langue. Cette bonne évaluation de son

niveau d'allemand par l'entourage social vient, selon elle, de l'hétérocatégorisation faite par son entourage social (suisse germanophone) qui la considère tous comme étrangère (« me ven con ojos de extranjera »).

Quand les femmes interviewées parlent de leur bonne maîtrise de la langue locale, elles nomment avant tout la compétence orale, c'est-à-dire la compréhension et production orale. La production écrite en allemand est –à l'exception de Catalina Egger – présentée comme un problème, une compétence qui est peu développée. La loi d'intégration de Bâle (voir 1.2.) demande des compétences plus ou moins équilibrées dans les quatre domaines mais nos femmes ne dépendent pas de celle-ci car elles ont épousé un Suisse. Pour une grande partie des femmes interviewées, écrire dans la langue d'accueil s'avère difficile par manque de pratique et d'apprentissage. Elles suivent souvent un cours d'allemand après leur arrivée en Suisse où normalement toutes les quatre compétences sont travaillées, et elles améliorent notamment la production et la compréhension orale en interaction avec la société d'accueil. La production écrite est souvent reléguée à l'arrière-plan, comme c'est le cas chez Gracia Messmer. Celle-ci adopte de nouveau un point de vue critique sur ses compétences linguistiques et estime que ses capacités d'écriture dans la langue d'accueil sont plutôt insuffisantes :

claro (..) el tema también sería problemático de escribir un un trabajo en alemán eh:: tendría que (.) sí tendría que tener bastante ayuda de alguien para poder (.) mi marido me ayuda siempre pobre pero una cosa es (1) si es un trabajo de veinte páginas o cuarenta no y y tiene que estar todo (xxx) vacaciones para (..) sería difícil pero bueno (.) o sea tengo esa esa limitación la tengo todavía no (..) como no tu!ve que (.) en concreto por una situación (.) hacerlo (..) eh uno va más o menos (2) sigue el camino co- con los medios que tienes y si si le alcanzan no (2) pero además no sé cuándo lo hubiera hecho como te digo además soy una persona bastante activa entonces hago otras cosas no y (..) que también necesitan tiempo (GM\_TR091204)

Gracia Messmer ne se sent pas capable d'écrire un texte plus long en allemand. Dans une telle situation, elle doit recourir à un « expert », à une personne qui maîtrise mieux l'allemand qu'elle, comme son mari germanophone. Elle parle de « limitación » (« limitation »), d'une restriction quant à l'autonomie personnelle, qui la fait dépendre d'une autre personne. Gracia Messmer s'explique sa compétence écrite limitée par le manque d'occasions pour le pratiquer. L'énoncé « sigue el camino co- con los medios que tienes » fait référence au besoin de communiquer. Si ce besoin n'existe pas, le locuteur, ici Gracia Messmer, n'a pas de motivation ni d'occasion pour améliorer ses compétences linguistiques dans le domaine en question.

Catalina Egger qui, comme Gracia Messmer, thématise la compétence en production écrite en allemand, explicite le type de difficultés qu'elle a en écrivant. Pour elle, ces problèmes sont surtout d'ordre linguistique qui selon Wolff (1996 :110) se posent quand il faut écrire dans une langue qui n'est pas la langue première. Ce sont pour elle notamment les déclinaisons qui n'existent plus aujourd'hui en espagnol ainsi que dans les autres langues faisant partie de son

répertoire linguistique, le français, l'italien, le portugais et l'anglais :

LG: entonces son esos momentos cuando tienes que escribir algo así que te das cuenta que te falta algo no?

CE: y no sé al final las declinaciones (1) eh sí hacía a veces empequeñeces (..) a veces puedo bastante bien cuando me concentro pero luego estoy insegura pero insegura

LG: sí

CE: horrible (..) porque eso es claro para mí si una respuesta no? porque nunca tuviste una buena base de:: del alemán tuviste más o menos una base (..) y eso es (..) hay gente que lo aprende muy:: muy:: muy bien pero creo con otra base pero a ver

LG: pero crees que esto que tú necesitas que ya es con qué hubieras necesitado tal vez? si tú me dices que no tienes una base

CE: yo una una o sea empezar por a no empezar por c o por d

(CE\_TR100518)

Catalina Egger, comme nous l'avons vu auparavant, considère avoir une bonne maîtrise de la langue d'accueil. Néanmoins, au moment de devoir rédiger un texte, elle arrive des fois à ses limites en ce qui concerne, entre autres les déclinaisons. Cela la met dans une situation d'insécurité (« insegura », mot répété) où elle se sent « horrible ». L'explication qu'elle donne pour ces difficultés est le manque de bases en allemand, puisqu'elle a d'abord appris le suisse allemand et seulement plus tard l'allemand standard. A l'ordre d'appropriation des deux variétés elle ajoute encore le manque d'une bonne base en allemand, qui, selon elle, ne s'apprend pas (comme elle le dit à un autre moment de l'entretien) dans un cours de langue. Il est intéressant de voir qu'elle donne cette explication en utilisant le pronom personnel « tú » (« tu ») qui a ici la fonction de s'adresser à soi-même. Catalina Egger semble régler un conflit intérieur car son niveau en production écrite en allemand ne lui suffit pas, surtout pour le travail qu'elle doit faire.

Très souvent, il y a donc un déséquilibre, une « discrepancia entre lo que uno puede hablar aparentemente y que si se pone a escribir (..) no tiene idea como se escribe », comme le dit Gracia Messmer à la suite de l'extrait présenté ci-dessus ; un écart entre la compétence en production écrite et orale.

Ce sous-chapitre ne nous a pas uniquement montré cette divergence de compétences orales et écrites, mais avant tout l'opposition entre une représentation idéale sur les compétences linguistiques et les compétences réelles des femmes en général. Non seulement que les femmes interviewées évaluent leur compétence en langue d'accueil de manière très hétérogène, mais elles les jugent aussi de manières très diverses.

#### 4.1.2.3. La diglossie : le suisse allemand et l'allemand

Les chapitres 2.1. et 2.2. ont montré que les femmes traitaient la langue d'accueil de différentes manières, avant tout en ce qui concerne son appropriation, et qu'elles avaient des compétences diverses, allant de connaissances basiques à une bonne maîtrise de la langue. Dans cette enquête, nous mettons l'accent sur les conflits et les tensions qui surgissent dans de nouvelles situations linguistiques, engendrées par la migration des femmes en Suisse. Elles ne sont pourtant pas uniquement confrontées à une seule langue d'accueil, mais à deux variétés de l'allemand réparties de manière diglossique, ce qui rend la situation encore plus complexe pour les femmes (pour une description de la situation diglossique en Suisse voir 1.1.). Il se pose alors la question si les femmes font la différence entre ces deux variétés et si elles considèrent la diglossie comme un problème ou ne la remarquent même pas. Dans ce qui suit, nous nous intéressons aux positionnements des femmes par rapport à ces deux variétés de l'allemand auxquelles elles sont confrontées dans leur vie en Suisse.

Toutes les femmes sont conscientes de la situation diglossique. Ainsi, Laura Steiner dit que « es complicado porque mm tú vas a todo lado y todos te hablan en suizo ». Apprendre une langue, l'allemand, mais entendre parler les personnes de la société d'accueil en suisse allemand est une situation qui est « complicado » (« compliqué/e »). Ceci ne vaut non seulement pour elle, mais aussi pour toutes les femmes interviewées ainsi que les autres migrants venant en Suisse alémanique.

Les questions que se posent alors nos informatrices par rapport au suisse allemand sont les suivantes : faut-il l'apprendre de manière active, suffit-il de le comprendre, ou est-il nécessaire de le parler ?

Catalina Egger ne s'attendait pas à cette situation diglossique et vivait ce moment où elle s'en était rendue compte comme une expérience très accablante, comparable à celle vécue par Susana Moser en réalisant qu'elle ne pouvait pas communiquer avec les personnes en Suisse (voir 4.1.2.2.). Catalina Egger manifeste de nouveau la même attitude face à une situation inattendue (cf. son sentiment d'impuissance par rapport au fait de ne pas parler la langue d'accueil en arrivant, voir 4.1.1.) :

CE: y yo hecha la:: periodista (..) como lo que era y todavía soy ((sourit)) entonces no entendía el mundo que era alemán-alemán y suizo-alemán (.) pero hm:: tuve que captarlo rápido (..) no no puedo decir que me molestó pero mi interés siempre fue aprender el (3) el bueno alemán (..) no?  
(CE\_TR100423)

Lors de son arrivée en Suisse, Catalina Egger ne s'attendait pas à la situation diglossique « alemán-alemán y suizo-alemán » qu'elle exprime par « no entendía el mundo » (« je ne comprenais pas le monde »). L'énoncé « tuve que captarlo rápido » montre pourtant qu'elle l'a



vite appris. Apprendre le suisse allemand ou « captarlo » (« le capter »), peut signifier d'une part qu'elle comprend les formes et les fonctions des deux variétés, d'autre part qu'elle maîtrise les deux variétés en parlant les deux ou en maîtrisant l'une de manière active, l'autre de manière passive. Cette dernière variante paraît être la variante désirée étant donné que son intérêt principal était d'apprendre l'allemand. Néanmoins, Catalina Egger a d'abord appris le suisse allemand et ensuite, dans un deuxième temps, l'allemand. Cet ordre est pour elle « una cadena que que pocas lo hacen », c'est-à-dire un ordre d'appropriation plutôt rare, car la plupart des étrangers apprennent, selon elle, d'abord l'allemand, puis, dans un deuxième temps, ils comprennent ou parlent le suisse allemand. Ce parcours linguistique du « d'abord l'allemand, puis le suisse allemand » décrit par Catalina Egger correspond en grande partie à nos observations de la pratique linguistique des femmes interviewées. À part Catalina Egger, ce n'est que Susana Moser qui s'est d'abord approprié le dialecte, puis l'allemand, variété avec laquelle elle semble toujours avoir des problèmes et avec laquelle elle ne s'identifie pas.

Carmen Schneider par contre (comme la plupart des femmes interviewées) commence par l'appropriation de l'allemand standard, d'une part parce que c'est la variété qu'elle a apprise dans son cours de langue – il y a des cours de suisse allemand, de bâlois plus précisément, mais ils sont beaucoup moins fréquentés que ceux d'allemand – et d'autre part parce qu'elle a rencontré des difficultés par rapport à la prononciation du suisse allemand :

LG: y usted qué habla

CS: español

LG: alemán suizo alemán

CS: ah no yo eh eh yo hablo más el alemán (..) el buen alemán porque es que (..) con el suizo alemán (...) la pronunciación un poquito para mí es más difícil (1)

LG: además aprendió el eh

CS: el buen alemán sí:: el alemán en la escuela (..) estuve en el centerpoint para aprender qué es schwyzerdütsch ((LG rit)) el curso ((rit)) pero no eh yo digo no he:: eso es más difícil mejor yo lo dejo tranquilo (..) yo te puedo hablar algunas cosas y y lo entiendo (..) como hablan hm (1) incluso cuando yo voy a berna (..) a lucerna hacer cursos (...) ellas me preguntan siempre (.) me entiende porque yo entiendo todo sí (..) para mí no es un problema que tiene otra entonación (...) no es problema (...) sí

(CS\_TR091128)

Ayant des problèmes avec la prononciation du suisse allemand, Carmen Schneider a renoncé à l'emploi actif de cette variété, mais elle souligne qu'elle possède de bonnes compétences passives en suisse allemand. Elle semble ainsi se défendre, voire se justifier de son choix de langue. Elle ajoute qu'en comprenant le suisse allemand elle est capable d'interagir avec des personnes en Suisse parlant d'autres dialectes germanophones que celui de Bâle.

Comme Carmen Schneider, María Kaiser souligne, elle aussi, l'importance du suisse allemand et surtout de la compréhension orale de celui-ci, mais contrairement à Mme Schneider, elle ne distingue pas aussi clairement entre les deux variétés dans sa pratique linguistique :

und die haben immer gesagt du kannst hochdeutsch reden aber wir reden mit dir nur dialekt (1) und jetzt bin ich dankbar dafür weil jetzt wirklich ich verstehe viel der dialekt und habe nicht vor gha aber jetzt ich

spreche selber noch de dialekt eifach ein mischmasch weil ich ein paar wörter auf hochdeutsch der rest noch dialekt und so aber sie haben mir auch von anfang an gesagt maria das wirst du allein goh mit den kindern du kinder hast und kinder in die schule und alles  
(MK\_TR091008)

Ce sont les amis du mari de María Kaiser qui ont attiré son attention sur le rôle central que joue le suisse allemand pour la vie quotidienne en Suisse, surtout en ce qui concerne la scolarisation des enfants (« kinder », mot répété), contexte dans lequel María Kaiser est obligée de comprendre le suisse allemand. Pour stimuler la compétence passive en suisse allemand de Mme Kaiser, ses amis lui ont uniquement parlé dans cette variété, fait dont elle dit être reconnaissante (« jetzt bin ich dankbar dafür »). Elle semble tirer bénéfice de cette pratique d'allemand et parle maintenant un mélange (« ein mischmasch ») entre allemand et suisse allemand, ce qui représente une vision intégrative du répertoire plurilingue (cf. plurilanguaging, Lüdi 2015). Cette évaluation de sa pratique linguistique est également confirmée par l'utilisation des deux variétés d'allemand au sein de cet extrait. Ce choix de langue rompt avec le choix de langue habituel pour l'entretien, l'espagnol. L'utilisation de l'allemand est initiée par elle-même et correspond au *discourse related code-switching* (Auer 1984 ; 1995) en parlant de la langue d'accueil et d'une expérience faite dans celle-ci. Elle constate qu'aujourd'hui elle comprend bien le suisse allemand.

Comme les deux informatrices précédentes, Gracia Messmer thématise également les deux variétés d'allemand. Comme Carmen Schneider, elle différencie aussi clairement l'allemand du suisse allemand quant à sa pratique linguistique, cependant d'une manière un peu différente. Elle maîtrise les deux variétés de manière active et utilise l'une ou l'autre selon le contexte et la situation donnés :

LG: pero habla en alemán estándar en suizo alemán

GM: (1) en las dos depende con quién (1) y yo hablo también en hablo en suizo alemán (..) con (..) hablo en suizo alemán yo creo que hablo en suizo alemán y me contestan en dialecto porque se dan cuenta que entonces después yo digo bueno pero depende con quién es muy es muy interesante ver las diferentes reacciones de la gente (..) yo creo que allí entra un poquito también (..) lo emocional en el sentido (..) la la la relación que uno tenga con la persona (..) cuando es más (2) formal o distante es bastante común que te hablen en dialec- en (.) en alemán en hochdeutsch (...) y cuando (1) cuando ya por ejemplo me pasa muchos alumnos (1) que yo normalmente español todo el tiempo (...) eh en las clases (..) pero si se da que vamos a comer algo que hay una situación diferente (..) que para ellos es más cómodo empiezan a hablar en dialec- en suizo alemán

(GM\_TR091204)

Gracia Messmer choisit la variété d'allemand selon l'interlocuteur (« depende con quién », « ça dépend avec qui »), selon « lo emocional » (« l'émotionnel ») de la relation qui existe entre les interactants. La distance ou un contact formel (« cuando es más formal o distante ») mène d'habitude à un emploi de l'allemand, tandis qu'une proximité entre les interlocuteurs entraîne l'utilisation du suisse allemand. Ceci est le cas de ses élèves qui, dans des situations en dehors de la salle de classe, lui parlent en dialecte. Selon Mme Messmer, « para ellos es más cómodo »

(« pour eux c'est plus confortable ») utiliser cette variété. Le pronom personnel « ellos » se réfère ici aux élèves de ses cours d'espagnol mais qui servent comme des représentants des Suisses alémaniques qui sont « más relajados o más naturales » (« plus détendus ou plus naturels ») lors de l'emploi du dialecte, comme elle le dit plus tard dans l'entretien. L'emploi du hedge « yo creo » (« je pense ») dans « je pense que je parle le suisse allemand » montre pourtant qu'elle n'est pas sûre de bien distinguer entre les deux variétés de l'allemand quand elle parle, un problème cité à plusieurs reprises par les informatrices.

L'observation de Gracia Messmer que les Suisses alémaniques se sentent plus à l'aise en parlant suisse allemand est confirmée par De Pietro/Lüdi/Papaloizos (1989/90). C'est cette variété qui remplit la fonction de « langue de chez nous » en Suisse alémanique (ibid. 14). De Pietro et alii continuent par dire qu' :

il n'est donc sans doute pas exagéré de penser que le schwyzerdütsch joue, en Suisse alémanique, une espèce de fonction de preuve dans le processus d'intégration : accepter de comprendre, voire de parler le dialecte est un des signes les plus forts de l'appartenance à la communauté locale. Une bonne maîtrise du schwyzerdütsch de la part d'un migrant témoigne d'un mouvement identitaire en direction de la communauté d'accueil (assimilation) voire d'une identité mixte (intégration). Le refus du dialecte, par contre, signifie une mise à l'écart passagère ou définitive, un début de marginalisation ou de ghettoïsation. (ibid. 14)

Carmen Schneider, María Kaiser et Gracia Messmer comprennent ou parlent même le suisse allemand. Ceci montre qu'elles se sont (linguistiquement) bien intégrées et appartiennent à la société d'accueil, par conséquent, elles ont aussi changé d'identité. L'aspect identitaire sera thématisé vers la fin de ce chapitre à travers l'analyse de l'entretien avec Susana Moser (cf. sous-chapitre 4.1.3). Le fait de ne pas comprendre le suisse allemand par contre exclut la personne de la communauté locale, ce qui est observable dans le cas de Laura Steiner. Étant en Suisse depuis un an, elle est quotidiennement confrontée au suisse allemand et dit de bien le comprendre. Mais comme elle se sent plus à l'aise en allemand, elle demande régulièrement à ses interlocuteurs de lui adresser la parole dans cette variété :

LS: la diferencia que yo le veo ponte el suizo es el suizo alemán (1) por lo que escucho todo el tiempo los niños hablan con el papá (..) mi suegra o sea la gente todo el mundo (.) entiendo mucho (..) pero es un idioma que no es (.) tangible (..) sí (..) a diferencia del alemán que tú le lees le ves y yo soy muy visual (..) a mí me acuerdo desde la universidad necesitaba escribir (.) mirar (.) hacer (..) y allí (..) recuerdo sino:  
LG: así sólo de escuchar te cuesta

LS: sí (.) sí sí (..) entonces es más como (1) prefiero que me hablen en alemán no o sea si ya tengo que que poner atención a lo que me dicen y todo es es más fácil para mí el alemán que el suizo alemán  
LG: entonces tú también pides a los otros que te hablen en alemán

LS: (1) cuando es algo que me interesa para mí por ejemplo pero cuando estamos así en alguna conversación y mis debo hablar suizo alemán o alemán yo está bien suizo alemán hablemos o sea (2) o sea cuando es directamente conmigo prefiero alemán pero cuando es así en un grupo (1) o sea no por mí van a (..) ponerse a hablar alemán que obviamente después se cambian al suizo no entonces yo ya mejor para no como que no les molesto que hay que ca- hablarle en otra cosa ((rit))  
(LS\_TR100129)

Le suisse allemand est pour Laura Steiner une langue « no tangible » (« pas tangible ») qu'on ne rencontre que rarement sous forme écrite ce qui lui pose un grand problème car elle dit être

une personne très visuelle (« yo soy muy visual »). De ce fait, elle demande à ses interlocuteurs de lui parler en allemand. Elle limite cette exigence pourtant à des situations de communication où elle parle seule avec l'interlocuteur, tandis qu'elle ne souhaite pas imposer sa préférence à un groupe. L'énoncé « molesto » (« je dérange ») se réfère au fait que les Suisses passent de nouveau au suisse allemand (« que obviamente después se cambian al suizo »). L'informatrice Gracia Messmer parle également de la préférence du suisse allemand dans son entretien que « no es su manera de hablar así natural » (« ce n'est pas leur manière de parler naturelle »). Cet extrait de Laura Steiner montre une tension entre ses compétences en allemand respectivement en suisse allemand et la situation linguistique diglossique en Suisse alémanique. Blanca Sánchez, qui est également en Suisse depuis environ un an, s'est aussi rendue compte de la situation diglossique et de l'importance du suisse allemand quant à la communication de tous les jours au sein de la société d'accueil. Contrairement à Laura Steiner, elle ne demande pas à ses interlocuteurs de lui parler en allemand, mais était même prête à suivre un cours de suisse allemand. Ceci lui avait été conseillé par un homme hispanophone dans son entourage. A part le fait que l'allemand est la langue de travail la plus répandue, l'homme en question se plaignait de ne plus pouvoir distinguer entre les deux variétés d'allemand. Blanca Sánchez en a tiré la conclusion qu'il serait meilleur de se concentrer sur l'allemand : « yo lo que (..) lo que hice fue volver a tomar alemán », « ce que j'ai fait était de refaire un cours d'allemand ».

Son choix s'est donc porté sur l'allemand, au moins en ce qui concerne les compétences actives. Ce choix correspond à celui de la plupart des femmes. Seulement Gracia Messmer et María Kaiser parlent ou bien les deux variétés ou bien introduisent des éléments du suisse allemand en allemand, contrairement à Susana Moser qui ne parle que le suisse allemand. Comme les autres femmes interviewées, Susana Moser parle de la problématique de la situation diglossique et de la difficulté du choix de langue pour les migrants. Elle parle pourtant moins de sa propre pratique linguistique, mais plutôt des avantages et inconvénients du choix de l'allemand ou bien du suisse allemand pour tous les étrangers qui viennent vivre en Suisse alémanique. Son propre choix linguistique entre évidemment dans ses réflexions :

LG: pero qué piensas tú has aprendido al principio aprendiste el el suizo alemán no (1) qué piensas que es una ventaja o más bien una desventaja primero sería mejor primero aprender el alemán estándar o qué piensas

SM: yo creo que como extranjero sería mejor (..) aprender el alemán (2) estándar (..) porque así ya tú tienes una base (2) y con esto tú puedes hablar en todos los cantones (..) con cualquier persona lo que tiene una desventaja es que (..) no te integras tan rápido (1) cuando quieres hacer amistad (..) o cuando quieres sentirte aceptada (..) es una barrera que todavía existe cuando tú hablas siempre (..) alemán alemán (1) y todo el mundo habla el dialecto (..) ya todo el que está tiene que pensar al hablar contigo cómo decírtelo (..) me entiendes (..) así es siempre va a ser muro (3) pero puedes conversar (..) o puedes interactuar en cualquier ciudad (1) independientemente del (..) del dialecto que se hable (2) porque mira yo fui a Berna pero hablaba el rein bärndütsch (2) cuando venga aquí volver a como aquí dicen empezar (1) já (..) aunque es igual al igual te entiendes (1) no creo que sería (2) tan grande la diferencia porque (..) igual te haces entender (2) y los otros te entienden también (1) ah (1) y que (2) la ventaja también del

hablar el alemán estándar es que cuando tú sales del país (1) puedes también hablar en alemania o en austria dónde quiera (..) y te van a entender en cambio un (..) un berna o un dialecto de berna (..) wie bitte (2) esa es la ventaja (1) que yo le veo (1) y la desventaja (..) viviendo aquí es que es hace un poquito así de (2) construye un poco  
(SM\_TR091012)

Selon Susanna Moser, pour un étranger il est a priori mieux d'apprendre l'allemand d'abord. Ceci permet d'avoir une « base » qu'on peut exploiter non seulement dans les différents cantons en Suisse, mais aussi dans d'autres pays germanophones comme l'Allemagne ou l'Autriche. Elle enchaîne pourtant directement avec les avantages du suisse allemand qui permet de s'intégrer dans la société suisse étant la langue d'intégration. Pour se lier d'amitié avec des Suisses (« hacer amistad »), pour se sentir acceptée (« sentirse aceptada »), le suisse allemand est indispensable. Parler l'allemand signifie être en dehors de la communauté des personnes qui parlent le suisse allemand, notamment les Suisses eux-mêmes. Susana Moser représente cette séparation à travers des mots tels que « barrera » (« barrière ») et « muro » (« mur »). L'informatrice Elisa Alvarez partage l'opinion que le suisse allemand est la variété d'intégration. Elle considère que l'obligation du jardin d'enfants de parler l'allemand (afin d'intégrer les enfants) est une erreur parce que « los niños hablan en dialecto y se integran en dialecto porque es su idioma materno » (« les enfants parlent en dialecte et s'intègrent en dialecte parce que c'est leur langue maternelle »).

Dans la réflexion de Susana Moser sur les deux variétés (voir ci-dessus), nous pouvons observer une utilisation massive de la deuxième personne du singulier (« tu ») qui peut servir comme généralisation incluant tous les étrangers venant en Suisse alémanique ou comme un appel voire conseil aux autres étrangers quant à l'apprentissage et à la pratique linguistique dans le pays d'accueil. La forme féminine de l'adjectif « accepté », « aceptada », laisse pourtant penser qu'elle s'adresse à elle-même, que cette réflexion sur les avantages et inconvénients de l'allemand et du suisse allemand est un sujet qui l'occupe régulièrement et à laquelle elle ne semble pas encore avoir trouvé de réponse claire.

Pour Susana Moser, le choix de la variété dépend aussi de son identité. Elle s'identifie avec le suisse allemand ou plus précisément avec le bernois, le dialecte de Berne qu'elle a appris en arrivant en Suisse. Néanmoins, elle se retrouve souvent dans la situation de devoir s'adapter linguistiquement à ses interlocuteurs, en évitant les traits typiques du bernois que les locuteurs « allophones », y inclus les germanophones suisses qui parlent une autre variété dialectale, ont de la peine à comprendre :

LG: pero qué piensas que ahora tú es que cuando tú hablas tienes muchas palabritas así del bärndütsch sí pero qué piensas ya mezclas o  
SM: sí mezclo todo ya ((rit)) (..) claro es una mezcla (.) porque roger siempre me dice eso no se di es se dice aquí ((rit)) y se ríe ((rit)) entonces cuando yo digo algo (1) eh: antes cuando yo hablaba con una

persona se me (..) ah y siempre como que mira allá viene susana ay ya viene (2) y siempre era un show  
 (.) ay que  
 LG: sí?  
 SM: sí claro extranjera con bärndütsch weisch wie (1) ah hey ((rit)) ay entonces aprendí para que me  
 entendieran también (..) por ejemplo en la fábrica (.) son extranjeros igual (1) y para que me entendieran  
 (1) pues yo tenía que hablar (.) claro (1) y por eso perdí un poco (..) pero basta con que yo vaya tres días  
 allí ((rit)) con esto sí ((rit)) (2) vuelvan mis raíces ((rit)) sí  
 (SM\_TR091012)

Susana Moser parle un mélange entre le dialecte bernois et bâlois. Après l'appropriation du bernois, sa deuxième langue en Suisse après le portugais qu'elle avait appris avec son ancienne voisine brésilienne, le bâlois est entré dans son répertoire linguistique à la suite de son déménagement à Bâle, après la séparation de son (ex-)mari. L'utilisation croissante d'expressions bâloises découlait, d'une part, des difficultés de communication avec les autres étrangers à son ancien lieu de travail qui comprenaient mieux le bâlois. D'autre part, son partenaire actuel bâlois la corrige si elle se sert d'expressions venant du bernois. Elle s'adapte donc linguistiquement à la situation communicative spécifique voire à ses interlocuteurs ce qui montre le dynamisme du répertoire plurilingue. Susana Moser parle de la surprise des gens lorsqu'ils l'entendent parler en bernois : « extranjera con bärndütsch weisch wie » (« une étrangère avec le bernois imagine-toi »). L'alternance codique de l'exclamation « weisch wie » au Suisse allemand souligne cette surprise (Gumperz 1982 : 76). Ainsi, on lui attribue un rôle qu'elle doit jouer, celui d'une étrangère qui parle le dialecte de Bâle. Cette identité s'oppose pourtant à l'identité qu'elle s'attribue elle-même car elle dit que peu de temps dans la région bernoise lui suffit pour que « vuelvan mis raíces » (« mes racines reviennent »). Cette identité bernoise est renforcée par l'alternance codique de l'espagnol au bernois « bärndütsch weisch wie ». Elle se sent donc clairement enracinée là-bas, ce qui mène à un conflit identitaire entre « son » identité et celle que la société d'accueil veut lui imposer ; un conflit qui montre bien la relation entre langue et identité.

Ce sous-chapitre a montré que toutes les femmes étaient conscientes de la situation diglossique en Suisse alémanique, mais qu'elles la géraient de différentes manières. La diglossie est gérée à travers trois types majeurs de pratique linguistique : 1) les femmes parlent l'allemand et comprennent le suisse allemand, 2) elles se servent des deux variétés séparément ou 3) elles emploient le suisse allemand. Chez toutes les informatrices, les deux variétés font donc partie de leur répertoire linguistique.

Dans la section suivante, nous examinerons la place qu'occupe la langue d'origine dans le répertoire linguistique des femmes, répertoire qui a été réorganisé sous l'impact de la migration et surtout de leur vie en Suisse.

#### 4.1.3. La langue d'origine

Toutes nos informatrices ont en commun le fait que l'espagnol constitue pour elles la seule langue utilisée dès l'enfance, c'est-à-dire la seule langue première (cf. 3.2.2.). Dans leur pays d'origine, l'espagnol était donc la langue dominante, aussi bien dans leur vie privée que dans leur vie professionnelle.

Du fait de la migration en Suisse, la pratique de leur langue d'origine diminue. D'autres langues, notamment la langue d'accueil (cf. 4.1.2.), commencent à prendre de plus en plus de place dans leur pratique linguistique. Il se pose à ce propos d'une part la question du rôle voire de la valeur de l'espagnol dans leur vie en Suisse et d'autre part, celle de l'effet de la vie en Suisse sur l'identité personnelle des informatrices. Nous nous demandons si le bilinguisme espagnol-allemand des femmes se maintient ou s'il disparaît en renonçant à leur langue d'origine pour s'intégrer voire s'assimiler.

Ce sous-chapitre se divisera en deux parties dont la première (4.1.3.1.) se focalisera sur le rôle identitaire que joue la langue d'origine pour les femmes interviewées. La deuxième partie (4.1.3.2.) sera consacrée aux modifications et développements auxquels est exposée (les compétences dans) la langue d'origine.

##### 4.1.3.1. Langue et identité

L'espagnol et son emploi dans la vie en Suisse constituent une partie importante de l'identité des informatrices, (voir 2.1.1.). En utilisant la langue d'origine les femmes peuvent conserver une partie de leur identité sociale et linguistique d'origine. Se tenir à l'utilisation exclusive de la langue d'accueil (comme le demande une partie de la société d'accueil) aura donc des répercussions non seulement leur répertoire linguistique, mais également sur leur identité. Il s'agira alors d'analyser l'importance que la langue d'origine a pour elles, pour leur vie en Suisse, quel rôle attribuent-elles à l'espagnol et comment elles décrivent cette langue.

Toutes les femmes interviewées considèrent que leur langue d'origine joue un rôle central dans leur vie. A notre question quelle était leur langue dominante, elles ont toutes nommé l'espagnol. Il reste cependant à vérifier ce qu'elles entendent précisément par « langue dominante » : elle peut être dominante quant à l'utilisation ou à la maîtrise, être la langue première ou celle de l'identification. Nous verrons dans les deux extraits suivants quelle signification la langue dominante a pour les femmes.

Laura Steiner, vivant en Suisse depuis un an, confirme que l'espagnol est sa langue dominante :

LG: y qué crees bueno supongo que tu tu lengua dominante es el español  
 LS: claro  
 LG: si y ya ves una diferencia de competencia en español desde que llegaste o es un cambio de sí como de  
 LS: para a mí o sea en mi idioma (1) es de m:: (.) no ((rit)) sigue siendo el principal o sea el español o sea si hm: (.)  
 (LS\_TR100129)

Elle n'a pas encore remarqué un changement dans sa maîtrise d'espagnol qui est la langue principale (« principal ») sans préciser si elle se réfère ici à la fréquence d'emploi, la compétence ou à la valeur identitaire. L'espagnol est pourtant pour elle clairement (« claro ») « mi idioma » (« ma langue »), ce qui montre un attachement identitaire important par l'utilisation du pronom possessif « mi ».

Ce lien avec la langue d'origine persiste chez nos femmes aussi après des années de séjour en Suisse. Pour Gracia Messmer, le choix de la langue dominante est évident, ce qui se manifeste dans l'extrait suivant par l'utilisation de l'expression « por supuesto » (« évidemment ») :

LG: y cuál es su lengua dominante  
 GM: (1) mi lengua dominante? (.) el español (.) por supuesto sí sí (1) sí (3) es la que (1) que hablo un nunca me pasa (.) eso lo que la gente dice sí sueño en otro idioma (.) a mí no me nunca lo sentí (2) no creo que sueño en alemán no (.)  
 (GM\_TR091204)

L'espagnol est une langue qui fait partie du répertoire linguistique actif de Gracia Messmer (« es la que hablo », « c'est celle que je parle »). Elle justifie la dominance de l'espagnol par le fait qu'elle ne rêve pas en allemand (« no creo que sueño en alemán no »). Elle prend ses distances par rapport à « la gente », aux autres étrangers, qui rêvent dans une « otro idioma », c'est-à-dire dans une langue qui n'est pas leur langue d'origine ou leur langue première. Par la mention de la langue des rêves, elle souligne l'importance qu'a l'espagnol pour sa vie et montre l'attachement affectif qu'elle a envers celle-ci. Le fait qu'elle vit depuis une vingtaine d'années en Suisse et n'utilise l'espagnol qu'au travail et avec ses fils (comme nous verrons dans les sections 4.2.2.1. et 4.3.4.) ne semble pas avoir d'influence sur ce choix.

Susana Moser, tout comme Gracia Messmer, parle de l'espagnol en relation avec les émotions. Contrairement à celle-ci, l'emploi de la langue d'origine pour exprimer des sentiments est une pratique linguistique conflictuelle pour Susana Moser. L'emploi de l'espagnol chez Susana Moser n'a pas lieu à un niveau individuel ou dans un domaine pour ainsi dire « privé », comme dans le cas des rêves de Gracia Messmer (qui ne doit pas se justifier de cette pratique linguistique auprès des autres). Susana Moser est critiquée, voire corrigée par son professeur d'allemand et son partenaire lorsqu'elle ne s'exprime pas dans la langue d'accueil :

LG: y qué relación personal emocional tienes con las lenguas que hablas cómo te sientes cuando hablas una u otra lengua  
 SM: (3) yo prefiero hablar en español  
 LG: en español



SM: en español sí (1) mis sentimientos para expresarlo en español (.) y luego viene ya (.) una zweite variante (2) plan b ((rit)) en alemán en en bärndütsch (..) siempre cuando puedo  
 LG: y cuando te emocionas qué lenguas hablas  
 SM: español (4) ((rit)) sólo español ((rit)) sí inclusive cuando con mi profesor aquí ((rit))  
 LG: y qué te dice  
 [...]
 SM: ay sí (1) no pero no pero no no susana (1) él me dice a mí no no no no no dütsch (1) y roger también (SM\_TR091012)

Susana Moser préfère parler en espagnol (« yo prefiero hablar en español ») et exprime ses sentiments dans cette langue (« mis sentimientos para expresarlo en español »). Elle ajoute comme deuxième variante le bernois, variété avec laquelle elle s'identifie également (voir section 4.1.2.3.). Elle passe au dialecte quand elle parle du bernois (« zweite Variante », « plan b », « bärndütsch ») pour augmenter le potentiel référentiel (Lüdi/Py 2003, Auer 1984 ; 1995). Également dans des interactions se déroulant en allemand, elle a recours à l'espagnol lorsqu'elle parle de sujets qui l'émeuvent. La critique de la part du professeur de langue et de son partenaire manifeste une attitude monolingue du plurilinguisme, partagée par les professeurs de langue et la société d'accueil en général (cf. la discussion dans la section 2.1). Ceci est également le cas du professeur de langue de María Kaiser qui demande aux apprenants du cours de langue de ne parler que l'allemand.

L'énoncé de Susana Moser montre premièrement que l'identité qu'elle s'attribue est plurielle (Lüdi/Py et al. 1995, Lüdi/Py 2003, Lüdi 2006a). Elle inclut les deux langues, l'espagnol et le bernois. Deuxièmement, l'identité n'est pas une entité fixe, mais dynamique et construite dans l'interaction, de manière collaborative avec d'autres personnes. Son entourage social, concrètement le professeur d'allemand et son partenaire Roger, lui disent pourtant de parler que l'allemand et ne pas passer à l'espagnol. Les changements d'identité, observables ici chez Susana Moser, ne se déroulent pas toujours sans conflits ou sans obstacles. Il peut être difficile d'apercevoir et d'accepter ces changements, comme le remarque aussi Lüdi (2003 : 49).

L'informatrice María Kaiser s'exprime directement sur cette relation entre la maîtrise de l'allemand et l'identité. Elle dit être dominicaine. Toutes les autres femmes interviewées déclarent également ne pas être suisses, mais avoir un sentiment d'appartenance fort à leur pays d'origine, indépendamment de la maîtrise de la langue d'accueil :

MK: yo soy dominicana sí cien por ciento eso  
 LG: y qué  
 MK: yo digo que ya tenga los papeles que hable el idioma pero hm aquí está solamente cuerpo el corazón y mi alma están en mi país todavía  
 (MK\_TR091008)

L'expression « cien por ciento eso » (« cent pour cent ceci ») montre que Maria Kaiser s'autodéfinit de manière exclusive comme dominicaine. Parler la langue du pays d'accueil ne suffit pas pour se sentir suisse. Les mots « corazón » (« cœur ») et « alma » (« âme »), qu'elle

oppose à « cuerpo » (« corps »), illustrent une opposition entre ce qu'elle fait dans sa vie quotidienne en Suisse et son attachement affectif à son pays d'origine qu'elle appelle « mi país » (« mon pays »).

Plus tard dans l'entretien, Mme Kaiser revient sur le lien entre langue d'accueil et identité en parlant de la catégorisation faite d'une part de son entourage social suisse et de l'autre part par les Dominicains de son environnement social quant à son appartenance culturelle et sociale :

LG: entonces usted dijo que usted se siente como dominicana y cómo su entorno qué piensa de usted  
MK: bueno (..) para ellos me tratan a mí también puedo decir que me tratan (..) como a una extranjera vamos a decir un he una extranjera intre- integrada (1) vamos a decir (..) y me tratan y me tratan muy bien no voy a decir que me tra- me tratan muy bien pero siempre con la salvedad (.) como extranjera  
LG: pero está hablando de los amigos suizos  
MK: sí aquí en suiza sí sí como como suiza suiza suiza no vamos a decir una extranjera integrada que se que ha tenido el interés de integrarse de hablar el idioma compartir con gente y todo eso  
LG: y para las dominicanas que viven aquí  
MK: ah soy dominicana (..) bueno hay: hay algunas y yo digo que ya eso lo dicen ya lo dicen por envidia (..) me dicen que yo me creo que soy suiza porque por el idioma (2) yo digo sí porque  
LG: pero eso viene más bien de la gente que no habla bien el alemán  
MK: que no hablan bien el alemán exacto  
(MK\_TR091008)

La société d'accueil la considère comme une étrangère intégrée (« una extranjera intre-integrada »). Pour être intégré, il faut, selon elle, parler la langue et « compartir con la gente » (« partager avec les gens »). María Kaiser participe à la vie quotidienne de la société d'accueil, ce qu'elle évoque comme la raison pour laquelle on la traite bien. La maîtrise de la langue d'accueil est donc un des éléments les plus importants pour assurer l'intégration mais ne la conduit à être perçue comme une Suisse (« suiza suiza no ») et donc pas à un changement d'identité. Les autres Dominicains en Suisse la considèrent comme Dominicaine. Il y a pourtant quelques-uns qui disent qu'elle se croit suisse (« que yo me creo que soy suiza »), ce qui selon María Kaiser est dû à la jalousie de ces personnes parce qu'elle a un bon niveau dans la langue d'accueil. Ces deux extraits montrent une identité plurielle (Lüdi/Py et al. 1995, Lüdi/Py 2003, Lüdi 2006a), co-construite par différents acteurs sociaux dans différentes situations interactives (Le Page/Tabouret-Keller 1985 :3). La langue joue un rôle central pour la constitution de l'identité (Giles/Scherer/Taylor, 1979).

Pour toutes les femmes interviewées, il est important de s'approprier la langue d'accueil (cf. 4.1.2.), mais aussi de conserver la langue d'origine car celle-ci est un élément constitutif de leur identité. Pour elles, ne plus parler la langue d'origine signifierait de tout nier et de perdre son identité, comme l'explique Carmen Schneider en exposant le cas d'autres Dominicains ne parlant que la langue d'accueil en Suisse :

y lo que hacen no hablar más el idioma porque ellos mismo no lo saben bien (..) se acomplejan de su propio idioma prefieren no hablarlo más y hablar solamente el alemán (..) así se cree que no son dominicanos solamente (xxx) que no te hablen el idioma español para (..) para es un complejo para que no sientan de donde es (..) comprendes siento muchos dominicanos con complejos aquí (1) que quieren

mejor prefieren hablar el alemán para que no se den cuenta de donde vienen (..) hm (.) y eso e::: eso por eso es muy importante el idioma (..) el español  
(CS\_TR091128)

Elle critique ses compatriotes – vivant comme elle à Bâle – qui n'utilisent plus l'espagnol et se focalisent sur la langue d'accueil (« hablar solamente el alemán ») pour que la société d'accueil ne les considère pas comme des dominicains (« se cree que no son dominicanos »). Elle l'explique par le fait que beaucoup de dominicains ont des complexes et ne veulent pas montrer d'où ils viennent (« siento muchos dominicanos con complejos »). Ne plus utiliser l'espagnol mènerait à une négation de leur identité d'origine et par conséquent à une possible perte des racines et de l'identité. A travers cette critique, elle prend, d'une part, ses distances par rapport à cette pratique linguistique en se servant du pronom personnel « ellos » (« eux », « ils ») opposé au « yo » (« moi », « je »). D'autre part, elle semble ainsi s'attribuer une identité dominicaine, puisqu'elle continue à se servir de sa langue d'origine.

Contrairement à Carmen Schneider qui envisage la possibilité que l'identité peut changer, Elisa Alvarez est de l'avis que ceci n'est pas possible, au moins pas après avoir vécu longtemps dans le pays d'origine. L'empreinte est si forte que l'identité est figée. On peut en déduire qu'un changement de pratique linguistique, et plus précisément l'abandon de la langue d'origine, ne mènerait pas à un changement d'identité :

EA: y después por lo mismo porque ehm si yo no sé cual hubiera sido tu tu sensación si yo si tú me preguntas y y y tú de dónde eres y yo te digo soy suiza

LG: aja

EA: era hä no no soy suiza soy peruana además que llegué aquí con veintinueve años con todo todo lo que hice que es la base más o menos que uno se hace para un futuro está hecho en mi país por eso a veces pienso también que con chicos hijos de extranjeros nacidos aquí ambas parejas extranjeras es difícil si no son aceptados como suizos porque ellos nacieron aquí

LG: aja

EA: ahí pienso yo que el problema es más grande yo ya tengo yo vine con una identidad fija

(EA\_TR100106)

Elisa Alvarez déclare être péruvienne et ajoute que les Suisses n'accepteraient pas qu'elle s'attribue une identité suisse. Au début de l'extrait, elle formule cette explication, voire ce renforcement de sa propre catégorisation à la deuxième personne du singulier en prenant la chercheuse – qu'elle adresse par « tú » (« tu ») – comme représentante des Suisses, dont cette dernière fait partie et dont l'informatrice se distancie clairement.

En outre, elle justifie son auto-attribution d'une identité péruvienne par le fait d'avoir une identité fixe, c'est-à-dire une identité qui n'a pas changé depuis son arrivée en Suisse. Elle explique cette identité immuable par le fait d'avoir émigré en Suisse à l'âge de vingt-neuf ans, un âge où, selon elle, la personnalité ne semble plus changer de manière considérable (« llegué aquí con veintinueve años con todo todo lo que hice que es la base más o menos que uno se hace para un futuro está hecho »). Une trentaine d'années d'expérience de vie dans son pays

d'origine paraît marquer la personne de sorte que l'identité est figée. Elisa Alvarez établit encore une comparaison entre elle et les enfants d'étrangers qui sont nés en Suisse. Pour eux, il serait plus difficile que pour elle de ne pas être acceptés comme suisses par la société d'accueil, car ils ont grandi dans ce pays et y ont construit leur vie et leur identité « es difícil si no son aceptados como suizos porque ellos nacieron aquí »).

Plus tard, elle parle aussi de l'identité que s'attribuent leurs deux fils et de la réaction de l'entourage social de ces derniers qui montre une vision dichotomique de l'identité (déjà discutée dans le sous-chapitre 2.1.1.) :

LG: sí y sus hijos ehm son suizos o son peruanos?

EA: ellos son suizos

LG: mhm

EA: sí sí (..) porque es también es es suiza es su casa (..) no? ellos viven acá (..) tienen todo este (..) esta cosa común, tienen la familia no? aunque claro tienen mi familia también en Perú (..) pero ellos han vivido aquí, tienen las costumbres de aquí tienen la cabeza de aquí y es son suizos (1) y tienen la historia común ellos aquí AUnque ellos son muy orgullosos de que de de toda la mezcla que tienen en sí no? (..) como que Pedro me contó que un profesor alemán sí su profesor alemán que enseña deporte en el gimnasio (..) dijo ah Pedro Alberto tú de dónde eres (1) y:: Pedro le dijo (..) bueno mi abuelo es húngaro, eh:: mi madre es peruana mezclada con tal vez un poco de español (.) y mi padre es húngaro y (.) y suizo y el profesor le dijo mira tienes que elije uno de ellos dijo ((rit)) *entscheide dich junge* ((rit))

LG: y qué dijo entonces?

EA: Pedro dijo (..) bueno suizo

LG: sí?

EA: eh:: ellos reconocen su su sí todos sus raíces y yo no no no solamente se reconocen como suizo o sea son suizos pero tienen toda una raíz diversa (1) y están orgullosos (..) pienso que depende de cómo uno lo enfoque (..) eh los padres mismos como lo enfoquen si uno trata de ocultarlo o o o :: tomar de la manera normal y le dicen mira aquí también hay esto y lo otro

(EA\_TR100108)

Pour ses fils, Elisa Alvarez choisit également une seule identité nationale. Elle explique ce choix par le fait qu'ils ont grandi et toujours vécu en Suisse, qu'ils ont adopté les coutumes et la manière de penser de ce pays. Ce choix est pourtant initié par la chercheuse qui ne lui propose que deux catégories, péruvien ou suisse. L'utilisation de l'adjectif possessif « mi » (« mon »/ « ma ») pour parler de sa famille au Pérou ainsi que l'opposition qu'elle établit entre « la familia », donc la famille de ses enfants qui se trouve en Suisse, et « mi familia » donnent l'impression qu'elle considère que la famille au Pérou ne fait pas vraiment partie de la vie de ses enfants ou qu'au moins elle ne joue pas un rôle essentiel pour leur vie et par conséquent pour leur identité, ce qui souligne l'identité suisse qu'Elisa Alvarez attribue à ses enfants. Elle parle pourtant par la suite de la fierté que ses enfants ressentent pour cette « mezcla », ce mélange des deux cultures, langues, etc. Elle inclut donc dans leur identité le péruvien. Ses enfants, eux, semblent s'autocatégorieser comme faisant partie des deux nationalités voire d'une pluralité de nationalités. Elle évoque un incident à l'école. Un professeur a posé la question à son fils d'où il venait (« de dónde vienes ») à laquelle il a répondu en énumérant la plurinationalité et pluriculturalité de sa famille. A cette vision d'une identité double, voire

plurielle (Lüdi/Py et al. 1995, Lüdi/Py 2003, Lüdi 2006a) du fils s'oppose celle du professeur qui a exigé qu'il fasse un choix. L'alternance codique « Entscheide dich junge » fait ressortir le destinataire et renforce cet énoncé.

Cette divergence entre ces deux conceptions de l'identité (représentées par le professeur d'un côté et par son fils de l'autre) montre le conflit qu'éprouve Elisa Alvarez quant au choix entre ces deux opinions. D'un côté, elle concède à son fils de faire partie des deux cultures, mais, de l'autre, elle attribue une seule identité, tout comme le professeur qui représente, pour ainsi dire, l'opinion publique, la doxa (cf. Lüdi et al. 2013).

L'informatrice Gracia Messmer, tout comme Elisa Alvarez et les autres femmes, ne choisit qu'une seule identité nationale, celle de son pays d'origine. Contrairement à Elisa Alvarez, elle accepte pourtant un certain changement de son identité à la suite de la migration, c'est-à-dire à la suite de sa vie en Suisse :

LG: y se siente como argentina o como suiza

GM: argentina ((sourit)) totalmente o sea (2) y y y no lo veo como: eh (3) no sería natural para mí sen- o sea (..) cómo puedo decir sería negar lo que soy (1) decir que me siento suiza o sea no (..) pero no me siento suiza porque no me siento suiza en todo lo que eso significa no ((sourit et passe a une voix sérieuse)) si bien debo estar muy asuizada (1) y no me doy cuenta (..) en muchas cosas (.) eh:: a veces lo noto cuando eh han estado aquí mis padres o una una amiga que ha pasado a ver a una hermana que también vive aquí y estoy en una situación y en las cuales ellos miran (xxx) hmm entonces allí yo me doy cuenta y digo que a la vez estoy muy suizo y yo lo veo así como normal bueno es así es lógico o sea si tú vives en un medio es sano adaptarse es sano (..) aprender es sano (.) crecer o sea tú creces en este medio tantos años vivo aquí malo sería que estuviera y que fuera una argentina como cuando vine no o sea eso no (..) pero (..) pero yo soy argentina o sea y viví veinte años en mi país eso me marcó me hizo o es mi identidad (.) clarísima y:: y con todo lo malo y todo lo bueno que eso tiene soy así y estoy muy contenta de ser así y me parece que que sería: raro otra cosa (1) o sea yo no me he asimilado a suiza como como que tengo que ser suiza no no tengo que ser soy lo que soy no (..) y me estoy bien aquí: me costó muchos años: (..) me costó mucho tiempo sufrí mucho (..) pero también (1) hice muchas cosas (..) construí muchas cosas encontré muchas cosas y creo que esa es la riqueza no (.) poder vivir donde estás (..) eh aprender (.) ver cosas nuevas eh poder hacer tu vida (..) valorar lo tuyo (..) relativizar cosas que eran muy importantes y en suiza no sólo tiene que ser así (..) yo creo que eso es es es muy bueno para cualquiera no abrir un poco (..) los horizontes y aprender de: (.) creo que que que el (1) tener dos pertenecer o estar un poco así en dos culturas es es algo muy enriquecedor (2) muy enriquecedor muy bueno hmm (GM\_TR091204)

Gracia Messmer dit être argentine. Pour elle aussi (voir l'extrait d'entretien avec Elisa Alvarez), l'enfance et l'adolescence qu'elle a passées dans son pays d'origine avant de venir en Suisse à vingt ans l'ont marquée (« me marcó »), ont construit (« me hizo ») et d'une certaine manière fixé son identité (« es mi identidad »). Dire ne pas être argentine serait donc « negar lo que soy » (« nier ce que je suis »), perdre les racines. Néanmoins, elle reconnaît avoir changé, ne plus être la même Argentine que quand elle est arrivée en Suisse. L'adjectif « asuizada » (« je suis devenue un peu Suisse ») montre qu'elle s'est intégrée dans la société d'accueil. Dans son discours, l'intégration est représentée comme un développement, un processus de changement, ce qu'elle exprime par les mots « adaptarse » (« s'adapter »), « aprender » (« apprendre ») et « crecer » (« grandir »). C'est une adaptation qu'elle juge être « sano » (« sain »), c'est-à-dire

que cela se révèle être un avantage pour elle et probablement pour tous les migrants voulant s'établir dans un autre pays, dans une autre société. Gracia Messmer semble donc s'attribuer d'une part une identité nationale, argentine – cette vision dichotomique a aussi été introduite par la question de la chercheuse – qui s'oppose à l'assimilation, donc au fait de devenir suisse. Mais elle accepte aussi des fragments d'une identité suisse (« *asuizada* ») et construit une identité double, voire plurielle. Cette tension entre une identité (nationale) uniforme et une identité plurielle est due au fait que le rattachement à une culture associée à l'identité nationale d'un autre pays signifie souvent que l'individu reste étranger et sujet à expulsion, ou bien, qu'il prétend à une double appartenance administrative et politique, interdite par certains États – ce qui n'est pourtant pas le cas pour la Suisse – et mal acceptée par une partie de la population (Varro 1995 : 179). La tension semble néanmoins s'estomper à la fin de l'extrait : pour Gracia Messmer, « *pertenecer o estar un poco así en dos culturas* » (« appartenir ou être dans deux cultures ») est « *enriquecedor* » (« enrichissant ») et « *bueno* » (« bon »). L'informatrice Carmen Schneider va dans la même direction en disant que « *logro encajarlas las dos eh es como una balanza* » (« je réussis à intégrer les deux eh c'est comme une balance »). L'image de la balance – qui est toujours mobile et où il faut être prudent de ne pas mettre trop de poids d'un côté – montre l'effort, le travail que ce changement d'identité demande aux femmes interviewées. Il semble pourtant que ces deux femmes, Gracia Messmer et Carmen Schneider, réussissent à intégrer les deux langues, les deux cultures, ce qui manifeste leur identité double, voire plurielle.

Nous venons de voir que l'identité des femmes est fortement liée à la pratique linguistique. D'une part, continuer à parler la langue d'origine mène à un maintien de l'identité. D'autre part, l'appropriation de la langue d'accueil conduit à un changement de l'identité. Pour certaines femmes, ce « changement » correspond à une perte de leurs racines car elles adoptent une vision dichotomique de l'identité (maintien ou perte). D'autres acceptent des changements, mais en gardant au moins une partie de leur identité construite dans le pays d'origine. Ces changements d'identité ne sont pourtant pas uniquement causés par l'appropriation de la langue d'accueil (ce que toutes les femmes interviewées font, bien qu'à des degrés variables, voir 4.1.2.). Le changement d'utilisation de, voire de compétence dans, la langue d'origine peut aussi avoir une influence sur l'identité. Dans le prochain sous-chapitre, nous discuterons donc de la compétence et du changement de compétence en langue d'origine.

#### 4.1.3.2. La compétence en langue d'origine

Dans ce sous-chapitre, verrons dans quelle mesure le niveau de compétence en langue d'origine est affecté par la nouvelle vie et le nouvel environnement linguistique. En Suisse, l'espagnol n'occupe plus la même place qu'il avait dans le pays d'origine des femmes. L'espagnol n'est plus la langue locale et est parlé par un nombre inférieur de personnes dans l'entourage social des migrants qu'auparavant. Par conséquent, les femmes emploient l'espagnol nettement moins et la langue d'accueil prend souvent sa place (cf. section 4.1.2.). Il est alors pertinent de voir dans quelle mesure la compétence linguistique en espagnol est perçue comme affectée, si les femmes constatent un changement allant dans la direction d'une réduction de la compétence en espagnol et comment elles gèrent cette situation de changement de compétence. Il se posera en outre la question si le bilinguisme espagnol-allemand des femmes interviewées se maintient ou s'il disparaît en menant à l'unique emploi de la langue d'accueil.

Le degré de pratique et de compétence en espagnol ne change évidemment pas de manière abrupte par la migration. Il s'agit d'un processus dans le temps qui dépend de la biographie individuelle de chaque femme.

Lors de l'arrivée en Suisse, la langue d'origine occupe souvent encore une place importante dans la vie des migrantes, du fait de son emploi (encore) régulier et d'une bonne compétence linguistique. L'informatrice Laura Steiner se sert encore très souvent de sa langue d'origine, aussi bien en famille que dans son entourage social, comme nous le verrons plus en détail dans les sous-chapitres 4.2. et 4.3. Elle compare la pratique de l'espagnol avec celle de la langue d'accueil, cette dernière lui posant beaucoup plus de problèmes :

LS: entonces cuando empiezo a hablar es como (..) un alivio para mí no porque para hablar alemán tengo que concentrarme ponerme a o sea tratar de entender y todo no (..) entonces digo hablas español sí entonces es más fácil para mí [...] (7) y también me pasa algunas veces que ((s'adresse à sa fille)) espe- espérate una dos tres (xxx) (1) muy bien (1) y ahora lo podemos hacer (2) hay hu::: (2)

MS: se rompió

LS: sí todito (2) eh:: hablan conmigo español para practicar no porque ellos si no lo practicas lo pierdes (1) entonces si:: (3) entonces yo les si quieres hablar español llámame avísame visítame (..) yo te hablo español todo el tiempo no te preocupes ((rit))

(LS\_TR100129)

L'emploi de l'espagnol constitue pour elle « un alivio » (« un soulagement »), tandis que l'utilisation de la langue d'accueil lui demande un grand effort, comme le montrent les formulations « concentrarme » (« me concentrer ») et « tratar de entender » (« essayer de comprendre »). La stratégie dont elle se sert pour pouvoir parler sa langue d'origine (et pour ainsi éviter de faire un effort pour comprendre et parler la langue d'accueil) est d'inciter ou d'inviter ses interlocuteurs à interagir avec elle en espagnol (« entonces digo hablas español »). Elle ajoute que l'initiative ne vient pas toujours d'elle, mais que ce sont aussi les autres qui

veulent pratiquer l'espagnol. Comme le dit Susana Moser, l'espagnol « *ahora está de moda* » (« maintenant c'est à la mode »), ce qui pourrait expliquer pourquoi certains Suisses veulent lui parler en espagnol. L'explication qu'elle donne pour cette pratique linguistique est de ne pas vouloir perdre l'espagnol. Ceci peut, entre autres être dû à un désir de maintenir l'identité, comme nous l'avons vu dans le sous-chapitre précédent (4.1.3.1.) dans les entretiens avec Gracia Messmer, María Kaiser, Carmen Schneider et Elisa Alvarez.

Dans la dernière partie du dernier extrait analysé, l'emploi des pronoms personnels par Laura Steiner est assez intéressant. D'une part, ce sont « *ellos* », les personnes qui lui adressent la parole en espagnol, qui choisissent cette pratique linguistique pour conserver la langue. Son désir de les aider est manifeste dans l'utilisation d'impératifs formulés à la deuxième personne du présent « *llámame avísame visítame* » (« appelle-moi informe-moi rend-moi visite »), où elle s'adresse directement à ces personnes pour leur montrer son accord. D'autre part, le pronom « *tu* », présent dans les formes verbales « *practicás* », « *pierdes* », peut soit être interprété de la même manière que les impératifs, comme une généralisation de l'affirmation ou comme un « *tu* » par lequel Laura Steiner s'adresse à elle-même et s'invite à utiliser l'espagnol (ou par lequel elle invite ses enfants à ce qu'ils l'utilisent – à propos de la transmission de la langue d'origine voir 4.2.2.) – ou par lequel elle s'autojustifie de sa pratique linguistique.

Comme Laura Steiner, María Kaiser semble être consciente du fait que la pratique de la langue d'origine est importante pour garder une bonne compétence dans cette langue et pour ne pas la perdre. Mais contrairement à Laura Steiner, María Kaiser utilise la langue d'accueil dans une grande partie de sa vie quotidienne et se retrouve par conséquent dans des situations où elle devrait parler espagnol mais où les mots lui manquent :

LG: y qué piensa ahora usted de sus competencias lingüísticas

MK: como utilizo más bueno últimamente ya lo estoy utilizando casto pero al principio a su tiempo bueno antes yo empezar a vender los productos antes de un año desp- eh: hace un año que mi mi la que yo más dominaba era el alemán que hablaba en todo muchas veces hasta hablaba por teléfono con mi mamá y mami se me olvidó decir esto en alemán en español le más o menos le decía

LG: como su hijo

MK: más o menos le decía qué yo quería decir y ella me decía ay eso es porque lo utilizaba muy poco y como le dije los sábados que iba yo voy también a la peluquería los sábados y eso (1) y yo voy y me arreglo temprano y me voy a casa y allí nada más utilizo allí utilizaba el español pero sino vamos a decir seis días y medio sólo alemán (2)

(MK\_TR091008)

Il y a un an, la langue d'accueil prédominait clairement dans sa vie « *vamos a decir seis días y medio sólo alemán* » (« on va dire six jours et demi seulement allemand »), tandis que l'emploi de sa langue d'origine se limitait à ses visites hebdomadaires au salon de coiffure dirigé par une Dominicaine et dont les client(e)s viennent avant tout du même pays ou parlent l'espagnol. Pour María Kaiser, c'est le manque de contact avec l'espagnol qui a conduit à une réduction de la compétence en langue d'origine. L'utilisation peu fréquente de la langue d'origine a mené à



une situation exolingue où elle devait recourir à des stratégies d'autofacilitation (de Pietro 1988 : 71). Elle dit avoir oublié des mots en espagnol, de sorte qu'elle devait recourir à la stratégie de l'explication des mots pour se faire comprendre par sa mère au téléphone (« más o menos le decía qué yo quería decir », « plus ou moins je lui disait ce que je voulais dire »). Tout d'abord, la formulation « muchas veces hasta » (« beaucoup de fois même ») peut illustrer qu'elle semble considérer le domaine du contact linguistique avec sa mère – et peut-être plus généralement avec sa famille dans le pays d'origine – comme un des lieux les plus monolingues en ce qui concerne l'emploi de l'espagnol, donc où la langue d'accueil n'entre rarement ou même jamais en jeu. Ensuite, la pratique réduite de l'espagnol n'a pas uniquement des répercussions sur la pratique linguistique avec sa mère, mais aussi sur d'autres interactions. L'emploi plus fréquent de l'espagnol (comme il s'est produit dans les derniers temps dans le cadre du travail de María Kaiser de vente de produits cosmétiques) améliorerait donc son niveau linguistique dans cette langue.

Ce changement de pratique linguistique et de compétence dans les langues en question montre bien que n'utiliser que la langue d'accueil n'est pas le chemin suivi par María Kaiser. Les autres femmes interviewées parlent également toutes la langue d'accueil en conservant leur langue d'origine.

Même si elles maintiennent toutes l'espagnol, on peut observer un changement de compétence dans cette langue. Comme dans le cas de María Kaiser, Elisa Alvarez, constate un manque de mots en espagnol. Ce phénomène est également très fréquent chez les enfants des femmes interviewées (cf. sous-chapitre 4.2.2.). La raison en est pourtant une autre, puisque Elisa Alvarez n'a pas oublié les mots par manque de pratique de cette langue (comme María Kaiser), mais les a seulement appris dans la langue d'accueil et ne les connaît donc pas dans sa langue d'origine :

EA: fue::: después me di cuenta (.) en el momento no me di cuenta ((rient les deux)) bueno y esta chica se puso un poco mal porque tuvo un::: no sé cómo se dice en español schleudertrauma (..) no tengo idea  
 LG: yo tampoco  
 EA: lo aprendí aquí entonces hay muchas palabras y eso es tal vez para usted interesante que yo aprendí aquí y en español no las tenía (..) entonces tampoco no las tengo muy fijas  
 LG: tiene otro ejemplo como de lo de sleud-  
 EA: schleudertrauma hexenschuss  
 LG: aja  
 EA: ehm:: pulverschnee  
 LG: sí eso ...  
 EA: porque sería no no lo tenía me acuerdo (..) que lo eh:: eh eh nieve en polvo o no sé si será traducción adecuada ((rient)) o o seilbahn (1) pero tal vez es porque en Perú no lo tenemos  
 LG: sí aja  
 EA: no porque en España claro en España existen estas cosas pero en Perú no hay  
 (EA\_TR100106)

A partir d'une histoire qu'elle raconte d'une collègue qui a eu un accident elle embraie sur son manque de mots et alterne le code qui a ici une fonction référentielle (Appel/Muysken 1987 : 118). Elle ne trouve pas le mot « coup du lapin » ce qu'elle dit de manière directe (« no sé cómo se dice en español ») et se sert du mot correspondant allemand « Schleudertrauma ». Elle explique d'avoir appris ces mots particuliers (« Schleudertrauma », « Hexenschuss » et « Pulverschnee ») en Suisse (« lo aprendí aquí »), ce qui implique qu'elle les a appris dans la langue d'accueil. Ensuite, certains mots ne sont pas connus dans son pays d'origine, le Pérou, étant donné que des objets tels que le téléphérique (« Seilbahn ») n'y existent pas. Elle ajoute qu'on peut trouver ces choses évidemment (« claro ») en Espagne, c'est-à-dire que les mots décrivant ces objets existent en espagnol. Ne pas connaître ces mots dans les deux langues paraît lui poser un problème, ce que montre l'énoncé « entonces no las tengo muy fijas » (« donc ces mots ne sont pas très fixés »). Pour elle, la « stabilité » des mots ne semble s'établir d'une part que si elle les maîtrise aussi dans sa langue d'origine (ce qui montrerait qu'elle considère l'espagnol sa langue de base), d'autre part, elle peut aussi vouloir dire que pour fixer les mots il faut les connaître dans les deux langues, en langue d'accueil aussi bien qu'en espagnol. Cette dernière représentation reflète la conception d'un bilinguisme symétrique et équilibré (à l'exemple du locuteur natif monolingue, voir 2.1.) qui s'oppose au concept d'un plurilinguisme fonctionnel, c'est-à-dire la capacité de fonctionner dans une langue ou dans une autre, où une personne peut utiliser une langue pour des domaines précis de sa vie et par conséquent ne connaître certains mots que dans cette langue en question (Grosjean 1982, Lüdi/Py 1984, Conseil de l'Europe 2001).

Contrairement à Elisa Alvarez chez qui ce sont les objets, les expériences, la réalité sociale suisses qui diffèrent de son pays d'origine, chez Carmen Schneider ce sont les interlocuteurs hispanophones qui sont différents, c'est-à-dire moins compétents en espagnol que ceux dans son pays d'origine. Elle s'adapte à ce type d'interlocuteur en recourant à un espagnol plus basique. Ceci mène chez elle à une baisse du niveau de langue en espagnol :

CS: sí no eso yo he notado (...) eh como te digo (..) ciertas palabras que te escapan (...) pero por eso yo me he mantenido siempre (...) estudia!ndo (..) leyendo libros es muy importante porque (..) sino tú pierdes mucho (..) yo antes tenía un un un vocabulario más superante que lo usaba dentro de otro medio (...) dentro de en en mi república dominicana (..) lo que pasa que no tienes la oportunidad aquí de de de de:: (...) tienes que usar usar un lenguaje (..) más elemental (1) en un sentido para que las personas te puedan entender porque (..) ciertas personas no no tan eh no saben cuando tú le hablas un lenguaje muy (..) de un lenguaje muy re rebuscado (..) ya no te están entendiendo y ya tiene

LG: se refiere a otros latinos

CS: claro otros latinos que están aquí:: no tienen (..) yo he notado esa (...) cómo decirte eh:: apertura o eso eh es ese me ese cu- esa cultura esa pers- (...) tú le hablas de cosas y no no te entienden (..) y entonces por ejemplo tengo que a u usar un lenguaje más elemental como yo te digo entonces tú sientes que se te pierde un poco (...) eh: ese lenguaje de rebuscado lenguaje de expresión más eh va (..) más alta de otro nivel (..) entonces por eso siempre yo me mantengo leyendo (..) hm leo (..) y busco tengo mi diccionario

(CS\_TR091128)

Elle constate qu'il y a « *ciertas palabras que te escapan* » (« certains mots qui t'échappent »). Pour lutter contre cette perte de vocabulaire, elle apprend toujours en se servant du dictionnaire et en lisant des livres. Elle attache une grande importance à la lecture, manifeste dans la répétition de « *leyendo* », qui, selon elle, est un instrument important pour maintenir la langue d'origine. Par la suite, elle établit une opposition entre « *antes* », « *otro* », « *república dominicana* » et « *aquí* » (« avant », « autre », « république dominicaine » et « ici »). Avant de venir en Suisse, en République dominicaine, elle se servait d'un langage « *rebuscado* », « recherché », donc d'une langue plus variée, plus riche, « *de otro nivel* » (« d'un autre niveau ») qu'aujourd'hui. Elle utilise l'adjectif possessif « *mi* » (« mon »/ « ma ») en relation avec la « *república dominicana* ». Ceci évoque son attachement émotionnel à ce pays, entre autres à cause d'une compétence linguistique plus haute dans sa langue d'origine qu'elle avait lorsqu'elle y vivait encore. En Suisse, elle doit cependant utiliser « *un lenguaje más elemental* » (« un langage plus élémentaire »), comme elle le mentionne deux fois dans son discours. Elle se sent obligée de « réduire » son niveau de langue et de s'adapter à celui de ces interlocuteurs, des hispanophones qui maîtrisent l'espagnol à un niveau de langue plutôt bas. Chez Carmen Schneider, c'est le type de langage et pas la fréquence de la pratique linguistique (comme chez María Kaiser) qui mène à une réduction de la compétence linguistique dans sa langue d'origine. A ces discours de María Kaiser, d'Elisa Alvarez et de Carmen Schneider – qui toutes parlent d'une baisse de niveau dans leur langue d'origine – s'oppose celui de Susana Moser. Contrairement à ces trois premières femmes, elle considère qu'elle a amélioré ou plutôt enrichi son répertoire linguistique en espagnol par la diversité de contacts avec d'autres hispanophones en Suisse venant de différents pays et apportant leur « propre espagnol » (pour des informations statistiques sur les personnes hispanophones d'Amérique Latine en Suisse voir 1.1.), c'est-à-dire des mots, des expressions ou un accent différent de celui de Susana Moser :

LG: pero ahora cómo evalúas tus competencias en las diferentes lenguas que conoces o que sabes del español crees que ha cambiado el nivel de competencia (2)

SM: en mí? o sino (.) ah no creo que no eh (.) no en cambio está más rico (2) creo (1) a pesar de que no lo utilizo tanto (1) ah tengo muchas palabras (.) también mi vocabulario es más extenso porque tengo palabras de otros países (.) que casi nosotros no utilizamos o no utilizamos (..) en cambio con otras amistades que yo tengo sí (..) son muy muy repetitivas (1) a mí me ha enriquecido mucho el en el idioma español sí (2)

(SM\_TR091012)

Même si elle ne se sert plus autant de l'espagnol, comme nous l'analyserons plus en détail dans les sous-chapitres 4.2. et 4.3., Susana Moser dit avoir enrichi (« *está más rico* », « *ha enriquecido mucho* ») son vocabulaire espagnol dû aux divers contacts avec d'autres personnes hispanophones. Susana Moser profite de cette diversité en intégrant ce vocabulaire « *que casi nosotros no utilizamos o no utilizamos* » (« que nous (les Dominicains) n'utilisons guère ou

que nous n'utilisons pas ») à son répertoire linguistique. Souvent, il y a une réduction de la maîtrise de la langue d'origine du fait d'une utilisation plus fréquente de la langue d'accueil. Dans ce cas, la compétence dans la langue d'accueil augmente plus que celle en langue d'origine. Ce changement est dynamique car la compétence linguistique se transforme sans cesse et peut aussi « aller dans l'autre sens », c'est-à-dire que le niveau en espagnol peut augmenter par une pratique linguistique plus régulière ou plus diversifiée.

#### 4.1.4. Les compétences dans d'autres langues

Les sous-chapitres 4.1.2. et 4.1.3. ont montré que l'utilisation et la compétence de la langue d'origine changent pendant que la langue d'accueil est apprise. Non seulement en langue d'origine et en langue d'accueil le degré de maîtrise varie, mais aussi la compétence dans d'autres langues faisant partie du répertoire linguistique des femmes. Des langues qui n'avaient pas encore été apprises dans le pays d'origine peuvent être acquises et s'ajouter au répertoire linguistique des femmes migrantes. Dans ce qui suit, nous verrons quelles sont les langues en question, quelles sont les raisons pour lesquelles elles sont apprises ou améliorées, comment l'utilisation de et la compétence dans ces langues changent, quel rôle elles jouent dans la vie des femmes et si ce rôle a changé depuis leur arrivée en Suisse.

Au début (comme nous le verrons plus en détail dans le sous-chapitre 4.3.1.), le niveau en langue d'accueil est, du moins pour la plupart des femmes, encore plutôt bas, voire absent, de sorte qu'une autre langue peut être choisie pour interagir avec la société d'accueil. Pour Catalina Egger, cette langue est l'italien. C'est la première langue qu'elle a acquise en Suisse du fait de son besoin de s'informer sur les événements actuels :

CE: lo irónico de la vida es (.) y esta parte me gusta porque casi siempre me olvido en cuestión idiomática (..) que yo aprendí en una semana italiano (1) y solamente eh con unos libros que tenía en ese entonces mi ex suegra (..) y: la televisión (2) sólo viendo porque yo::

LG: eso fue en los primeros tiempos?

CE: los primeros días el primer día que pisé (.) suelo suizo lo primero que yo dije es yo quiero saber eh qué pasa en el mundo yo necesito saber yo soy periodista

LG: mhm

CE: y como alemán no entendía (.) francés a medias inglés pf peor que francés (1) entonces el italiano me era pero lindísimo (..) lindísimo (..) no tuve mucha oportunidad de tener contacto con italianos en Bolivia (..) con franceses un montón con ingleses un montón (..) alemanes un montón o sea varios no?

LG: sí ((rit))

CE: con varias personas pero italiano no (..) y me parecía tAN fácil ese idioma y así lo aprendí (..) en realidad en suiza mi primer idioma fue el italiano y todavía lo práctico (..) pero nunca visité una escuela (1) lo hablo

LG: y con quién lo practicas?

CE: lo práctico porque en el trabajo social siempre te encuentras con gente mayor que habla italiano (CE\_TR100518)

La motivation pour la maîtrise de l'italien émergeait de son esprit de journaliste qui l'a poussée à apprendre une langue lui permettant de « *saber eh qué pasa en el mundo* » (« savoir ce qui se passe dans le monde »). Pour elle, l'italien était « *un indicio* » (« une trace »), c'est-à-dire la langue la plus proche de sa langue d'origine, l'espagnol, même si elle avait des compétences (bien que limitées) en français et en anglais. Elle dit avoir acquise cette langue en une semaine, ce qui montre la facilité (« *me parecía tAN fácil ese idioma* ») de l'acquisition et sa forte motivation pour l'apprendre. L'énoncé « *lo irónico de la vida* » (« l'ironie de la vie ») fait peut-être allusion au fait que le chemin linguistique « normal » ou typique pour un étranger arrivant dans un pays est d'apprendre en premier lieu la langue de la société d'accueil, qui, dans son cas, aurait été l'allemand et/ou le suisse allemand.

Comme Catalina Egger, Susana Moser n'a pas non plus suivi le chemin linguistique « typique » d'un migrant et a d'abord appris une langue autre que l'allemand. Vivant dans un petit village, il était difficile pour elle de faire la connaissance de personnes locales. A travers le contact avec une voisine brésilienne – qui comme elle vivait dans un couple bilingue, brésilien-italien dans ce cas – elle a appris le portugais. Aujourd'hui, Susana Moser se sert de cette langue pour son travail (voir aussi 4.3.). Elle estime qu'elle a un assez bon niveau à l'oral et qu'elle n'a que de petits problèmes en l'écrivant parce qu'elle le confond avec l'espagnol (le problème de graphème-phonème).

L'emploi du portugais et l'appropriation du suisse allemand peu après (dont nous avons parlé dans la section 4.1.2.2.) avaient une influence sur les autres langues de son répertoire linguistique. Notamment l'importance de maîtriser l'anglais qu'elle a appris en République dominicaine a baissé pour elle en Suisse :

LG: cómo era tu relación con las lenguas bueno con el español y con el inglés que te gustaba el inglés te gustaba el español

SM: sí a mí me gustaba el inglés (..) en el inglés siempre se ve un (1) una superación no (.) es una preparación para el futuro (..) es una una forma de tú comunicarte con el exterior (2) es muy importante (..) para conseguir un trabajo (.) para todo en la vida (..) tenías que aprender el inglés

LG: y esa importancia ya no lo tiene ahora aquí para ti

SM: no:: (6) claro es importante (1) de todas formas es importante cuando vas a américa claro que necesitas hablar el el la el el inglés pero no me hace dependiente del idioma me entiendes (.) ya me da igual porque aquí yo alcancé una cierta estabilidad (.) económica que me permite vivir tranquilamente sin el inglés (3) más bien hablando al el el alemán ((rit))

(SM\_TR091012)

Susana Moser a une attitude positive envers l'anglais qu'elle estime être une préparation pour le futur en ce qui concerne le marché du travail (« *una preparación para el futuro... es muy importante para conseguir un trabajo* »). Selon elle, cette langue est aussi d'une grande utilité pour interagir avec des personnes d'autres pays (« *una forma de tú comunicarte con el exterior* »). Le pronom personnel « tu », intégré dans la forme verbale « *tenías* », présent dans l'énoncé « *tenías que aprender el inglés* » (« tu devais apprendre l'anglais »), ne s'adresse pas

à l'interlocuteur de l'entretien, l'intervieweuse, mais représente ici un « on, les Dominicains » et dont elle fait également partie.

Le manque d'utilisation de l'anglais n'est donc pas dû à une attitude négative envers cette langue ou envers ses locuteurs, mais dû à un manque de nécessité de le parler en Suisse. Elle n'a pas non plus l'opportunité de s'en servir pendant les vacances aux États-Unis, puisqu'elle se retrouve alors chez une partie de sa famille où l'on parle l'espagnol, comme elle dit à plusieurs reprises dans l'entretien. Pour Susana Moser, la maîtrise et l'emploi de l'anglais ne sont pas primordiaux, contrairement à la langue d'accueil qui lui a permis d'arriver à « una cierta estabilidad económica » (« une certaine stabilité économique »). L'image de l'anglais comme langue pour avoir un poste de travail, « para todo en la vida » (« pour tout dans la vie »), image qu'elle dit avoir eu au moment où elle vivait encore dans son pays d'origine et qui semble être une représentation partagée, une monophonie collective (Billiez/Millet 2004, Bothorel-Witz/Jacobberger 2012), en République dominicaine parce que « tenías que aprender el inglés » (« tu devais apprendre l'anglais ») est ainsi détruite par l'expérience vécue en Suisse. Cette expérience correspond aussi à celle faite par la majorité des femmes interviewées : elles n'ont pas besoin de l'anglais au travail et ne l'utilisent que rarement dans leur vie quotidienne. Seulement l'informatrice Isabel Jiménez, étant venue en tant qu'« expat » en Suisse dans le cadre de son travail dans le domaine pharmaceutique, utilise l'anglais aussi dans sa vie quotidienne plus que l'espagnol :

LG: y qué representa el español para ti?

IJ: es un medio de comunicación (1) no es (..) es algo familiar (.) algo cómodo (..) pero no es:: mi identidad por ejemplo yo escribo escribo en inglés mi diario es escribir en inglés (..) ahm porque yo leo en inglés los autores que me gustan son los autores en inglés no (..) en español hay autores en español que me gustan como vivo tan lejos tampoco me entero ni de las novedades ni de nada (1) en realidad yo leo en inglés debería leer el alemán

LG: y el inglés ya lo:: .. es más..?

IJ: es muy muy cómodo para mí (1) de hecho muchas veces es más fácil expresarme en inglés que en español

(IJ\_TR050210)

A la question ce que représente l'espagnol pour elle, Isabel Jiménez ne parle que peu de temps de cette langue et passe très vite à la valeur et à la fonction qu'a l'anglais pour elle. Etant sa langue première qu'elle utilisait quotidiennement dans sa vie au Mexique avant la migration, l'espagnol lui est « familiar » (« familier »), mais en Suisse cette langue a perdu du terrain et s'est réduite à « un medio de comunicación », un « moyen de communication » pour interagir avec quelques amis et, de temps à autre, avec ses enfants (voir 4.2. et 4.3. pour plus de détails). L'énoncé « no es mi identidad » (« ce n'est pas mon identité ») et le passage rapide au rôle de l'anglais peut laisser penser que l'anglais est devenu son « identité », sa langue principale, celle qui prédomine dans tous les domaines importants de sa vie actuelle. Le changement d'identité

entraîné par le changement des pratiques à la suite de la migration semble ne pas poser problème à Isabel Jiménez (comparée à d'autres femmes dont il a été question dans les sous-chapitres 4.1.2.1. et surtout 4.1.3.1.).

La question du changement d'identité en relation avec l'emploi de l'anglais ne se pose pourtant qu'à Isabel Jiménez. Les autres femmes qui se servent de l'anglais (comme Gracia Messmer, Isabel Jiménez, Laura Steiner et Blanca Sánchez) le font uniquement de manière temporaire, c'est-à-dire pendant les premiers temps en Suisse, d'habitude jusqu'au moment où la maîtrise de la langue d'accueil est jugée suffisante pour communiquer.

Blanca Sánchez, en Suisse depuis environ un an, fait partie des femmes qui élargissent leurs ressources communicatives (Faerch/Kasper 1983) en recourant à l'utilisation de l'anglais pour surmonter le problème du manque de compétence en langue d'accueil. Alors que Catalina Egger et Susana Moser ont appris une nouvelle langue – linguistiquement proche de leur langue d'origine – pour communiquer avec les personnes dans le pays d'accueil, Blanca Sánchez se servait de l'anglais. L'anglais faisait partie du répertoire linguistique de toutes nos informatrices avant de venir en Suisse. Blanca Sanchez possède de compétences linguistiques suffisantes dans cette langue pour communiquer avec le nouvel environnement social :

mi inglés yo creo que es como un (2) sesenta (1) que hablan ustedes que hablan aquí (..) entiendo mucho (1) hablo (..) y siempre he tenido un problema para hablarlo (..) yo entiendo (1) te puedo decir que entiendo casi todo (..) pero para hablarlo me cuesta mucho tuve un trauma y que no me dejó hablarlo (1) con mucho tiempo (..) aquí empecé a soltarme hablarlo porque yo no lo hablaba (..) yo lo entendía y va de compras y decía hola qué tal gracias adiós (..) punto pero hacer una conversación con alguien yo no lo hacía (..) porque ehm yo al principio cuando aprendí inglés (1) todas las burradas que decía a mí no me importaba si conjugaba los verbos los verbos los conjugaba yo hablaba inglés!s (..) él que yo hablaba lo hablaba bien (..) y tuve un novio americano (2) [...] yo decía unas cosas y él se burlaba de mí y de mi pronunciación y me corregía entonces dije (..) no hablo inglés (..) entonces sus amigos me hablaban en en inglés y yo (..) sí no (..) o les contestaba muy cortantemente  
(BS\_TR101203)

Elle estime que son niveau en anglais est inférieur à celui que les Suisses ont (« un sesenta que hablan ustedes que hablan aquí », « un soixante (pourcent) que vous parlez qu'on parle ici »), avec une compétence en compréhension orale très bonne et des problèmes pour le parler. Bien que cette maîtrise limitée de la production orale soit présente depuis toujours, son emploi de l'anglais a pourtant changé. Au Mexique, elle ne se gênait pas pour le parler, jusqu'au moment où son partenaire américain de l'époque se moquait d'elle et corrigeait son anglais. Ceci l'a amenée à renoncer à l'emploi actif de cette langue ou au moins à le réduire à un strict minimum. L'utilisation de l'imparfait dans « se burlaba de mí » et « me corregía » (« il se moquait de moi » et « il me corrigeait ») montre la régularité avec laquelle son ex-partenaire commentait sa compétence linguistique. Cette constance a mené à un trauma pour Blanca Sánchez qu'elle n'a surmonté qu'en arrivant en Suisse. Ne parlant ni la langue d'accueil ni une autre langue pour interagir avec la société d'accueil, comme par exemple le français, elle était obligée de

recourir à l'anglais. Ce besoin communicatif a mené à une utilisation régulière de l'anglais, et Blanca Sánchez a commencé à se sentir de nouveau plus à l'aise avec cette langue (« empecé a soltarme hablarlo », « j'ai commencé à me libérer à le parler »).

Chez Blanca Sánchez comme chez Isabel Jiménez le niveau d'anglais a encore augmenté. La compétence en français d'Isabel Jiménez qui fait partie de son répertoire linguistique d'avant de venir en Suisse a par contre disparu de sa pratique linguistique à cause d'un manque d'utilisation :

LG: qué te gustaría cambiar o para tener otro puesto en <entreprise pharmaceutiqueA> tendrías alemán o más bien a fuera bueno no en

IJ: por independencia (..) por independencia si tú vives en suiza necesitas hablar alemán (..) o francés o italiano según la región donde vives (..) yo aprendí francés en la universidad (1) lo estudié cinco años no de hecho lo estudié desde los (.) desde que tengo quince hasta los veintisiete (..) yo tenía muy buen nivel cuando llegué aquí

LG: yo también estudié francés

IJ: también? bien y es bastante más sencillo es muy parecido al español entonces

LG: con el español sí te ayuda mucho con la gramática como también es una lengua romana es bastante práctico

IJ: no es tan complejo exacto pero yo llegué aquí (2) y hablan alsacio (..) como les digo yo el francés de alsacia no es lo mismo

LG: no mhm

IJ: no es lo mismo (1) me costó tanto trabajo adaptarme (..) que decidí empezar a tocar el alemán (..) y finalmente dejé el francés (.) y ahora aunque lo entiendo y lo leo (.) la verdad por ejemplo las medicinas (..) el el la documentación la leo en francés (.) no la leo en alemán la entiendo en francés no la entiendo me cuesta más trabajo en alemán pero son así de las pequeñas cosas en general ya no hablo francés pero para nada

(IJ\_TR050210)

Isabel Jiménez avait appris le français dans son pays d'origine pendant douze ans et le maîtrisait très bien en arrivant en Suisse. Mais bien qu'elle reconnaisse l'importance de cette langue en Suisse à côté de l'allemand et de l'italien, étant toutes des langues nationales, elle a abandonné le français (« dejé el francés », « ya no hablo francés »). L'arrivée en Suisse marque le moment de changement « tenía muy buen nivel cuando llegué aquí », « pero yo llegué aquí ». La justification pour cet abandon est premièrement que le français qu'elle a entendu en Suisse ne correspondait pas à ce qu'elle avait appris. Dans ce contexte, cet « alsacio » ne correspond pas à l'alsacien, aux parlers alémaniques et franciques traditionnels d'Alsace, mais au français parlé par les personnes de cette région linguistique de la France dont beaucoup viennent régulièrement en Suisse surtout pour des raisons professionnelles. Deuxièmement, elle a commencé à apprendre l'allemand et a renoncé au français (« que decidí empezar a tocar el alemán (..) y finalmente dejé el francés »). Ce n'était pas pour des raisons de compétence linguistique – car elle a moins de peine à comprendre le français –, mais pour des raisons d'intégration. Elle a décidé d'apprendre l'allemand parce qu'elle s'est rendue compte que s'adapter était très difficile (« me costó tanto trabajo adaptarme ») sans parler la langue d'accueil.



Cette section a montré qu'à côté du changement d'utilisation et de compétence en langue d'accueil et en langue d'origine, discuté dans les parties précédentes, la nouvelle situation linguistique à laquelle les femmes sont confrontées en Suisse a également une influence sur le répertoire linguistique en entier. De nouvelles langues comme l'italien ou le portugais peuvent s'ajouter au répertoire linguistique, ou la compétence en langues faisant déjà partie du répertoire comme l'anglais et le français peut changer en s'améliorant ou en s'affaiblissant. Nous avons vu que ceci se passe de manière très individuelle, bien qu'il existe évidemment des parallèles entre les femmes, comme c'est le cas d'Isabel Jiménez, de Blanca Sánchez, de Gracia Messmer et de Laura Steiner qui ont toutes utilisé l'anglais lors de leur arrivée en Suisse. Cependant, l'intégralité de nos informatrices a dû adapter leur répertoire et leur pratique linguistiques à la nouvelle situation linguistique. Cette situation linguistique se compose de différentes situations ou domaines de communication dans lesquels la pratique linguistique n'est pas toujours la même, mais dans lesquels les femmes doivent s'adapter et faire un choix de langue. Dans les prochains sous-chapitres il sera question de ces différents domaines, des interactions avec différents types d'interlocuteurs et des pratiques linguistiques des femmes interviewées avec ceux-ci.

## **4.2. Les langues du couple**

Dans ce sous-chapitre, nous nous intéressons dans un premier temps aux pratiques linguistiques que les couples choisissent d'habitude lors de leurs interactions, donc il s'agit d'analyser la pratique linguistique habituelle. Dans un deuxième temps, nous verrons si cette pratique linguistique entre le couple se maintient ou change et quelles en sont les raisons.

Comme nous l'avons vu dans la section 2.1.3., ces pratiques peuvent être fort différentes et dépendre de différents facteurs. Par conséquent, nous étudierons les facteurs qui ont eu une influence sur le choix de la pratique linguistique du couple. Nous vérifierons si ce choix faisait l'objet d'une discussion entre le mari et la femme.

Dans deux couples de notre corpus, celui de Laura Steiner et celui de Catalina Egger, l'espagnol est devenu la langue du couple. Lors d'un séjour prolongé en Amérique latine, les deux maris ont appris l'espagnol. Ils y ont fait connaissance de leurs femmes actuelles. Ce choix de langue demande des compétences linguistiques suffisamment bonnes de la part du mari, c'est-à-dire assez bonnes pour tenir une conversation.

Le mari de Laura Steiner avait fait un voyage à travers l'Amérique latine et avait appris l'espagnol dans un cours de langue pour pouvoir communiquer avec les personnes dans les pays

qu'il visitait. C'est lors de ce voyage que Laura Steiner et lui se sont connus et qu'ils ont commencé à se parler en espagnol.

LG: y con marco ya desde el principio era el español o qué?

LS: no en español (..) porque él empezó su viaje por eh (..) eh cómo se llama (1) nicaragua creo que fue sí (..)

LG: entonces allí bajando

LS: allí bajando entonces allí tomó sus primeras clases de español (..) entonces allí ya estaba (..) casi como ya medio año viaj- viajando por y: (.) hablaba (.) un buen español entonces siempre hablamos en español (1)

(LS\_TR100129)

Pour Laura Steiner et son mari, l'espagnol était la langue commune dès le début. Ce choix et l'absence de discussion sur ce choix peuvent s'expliquer d'une part par la compétence linguistique du mari en espagnol qui après un an de voyage à travers L'Amérique latine et des cours de langue « hablaba un buen español » (« parlait un bon espagnol »). D'autre part, le lieu géographique de rencontre mène souvent à un choix de la langue locale, dans leur cas le Pérou, un pays hispanophone. Ces deux facteurs du choix de la langue du couple a également été observé par Weber-Egli (1992 : 60) qui a analysé des familles bilingues dans le Sud-Tyrol.

La situation linguistique de Laura Steiner et de son mari représente un cas particulièrement intéressant du fait que le couple a non seulement vécu ensemble en Suisse (comme tous les autres couples de notre corpus), mais aussi dans le pays d'origine de la femme. Ce changement de lieu de résidence ne change pas la langue du couple mais donne un autre poids voire un autre pouvoir à l'espagnol et à l'allemand. Parler l'espagnol ensemble au Pérou n'a pas la même valeur qu'interagir dans cette langue en Suisse : dans le pays d'origine, l'espagnol est la langue dominante et la langue officielle du pays, tandis que dans le pays d'accueil, l'espagnol est une langue minoritaire, parlée par peu de personnes, dont avant tout les étrangers hispanophones résidant en Suisse.

Pouvoir se servir de sa langue en étant dans son propre pays plaçait Laura Steiner dans une position forte. Son mari par contre – en tant qu'étranger qui devait utiliser une langue autre que sa langue première – était confronté à une double marginalisation. Par la migration en Suisse, l'inégalité (Varro 1995) entre ces deux positions (qui signifie aussi une différence de pouvoir entre Laura Steiner et son mari) s'est atténuée. Ainsi en Suisse, ils arrivent, même sans le vouloir, à un « compromis » qui consiste à laisser au mari d'être le locuteur natif et à Laura Steiner de parler sa langue, ce qui peut être propice à une distribution de pouvoir plus égalitaire dans leur relation. Tout de même, l'enjeu de pouvoir reste toujours présent. Il s'est pourtant renversé en mettant Laura Steiner à un niveau inférieur à son mari. Premièrement, la maîtrise de l'espagnol du mari démontre sa supériorité dans le domaine des compétences linguistiques

au sein du couple. Deuxièmement, Laura Steiner domine la langue d'accueil à un niveau très basique, ce qui inhibe son intégration dans la société d'accueil.

Comme chez Laura Steiner et chez Catalina Egger la compétence linguistique de María Kaiser en allemand mène à l'emploi d'une seule langue entre elle et son mari. Mais contrairement à ces deux premières informatrices, María Kaiser et son mari utilisent la langue d'accueil, puisque son mari n'a pas de connaissances en espagnol et ne maîtrise que la langue d'accueil.

LG: con el marido al principio cómo era

MK: también alemán desde el principio

LG: también cuando vino de vacaciones

MK: cuando vine de vacaciones al principio hablábamos porque él no habla inglés y sí habla alemán habla mucho él no habla otros idiomas (1) entonces siempre mi tía o nos traducía y eso porque siempre era con mi tía y ya la segunda vez que vine ya estaba más adelantada del alemán porque (xxx) vine tres años más tarde o sea yo vine en el noventa y cuatro ya en el noventa y siete era que salíamos juntos y eso y ya yo allí sí hablaba un poco más de alemán ya con él

(MK\_TR091008)

Quand María Kaiser est venue pour la première fois en Suisse, sa tante, vivant dans ce pays depuis de nombreuses années, jouait la traductrice car María Kaiser et son mari ne possédaient pas de langue commune. María Kaiser avait certes des compétences en espagnol, en anglais et en français, mais elle n'avait que des compétences de base en allemand à cette époque, seule langue maîtrisée par son mari (« él no habla otros idiomas »). Déjà lors de la deuxième visite de María Kaiser (après trois ans), elle maîtrisait plus l'allemand (« ya estaba más adelantada del alemán ») et ils communiquaient dans la langue d'accueil (« hablaba un poco más de alemán ya con él », « je parlais déjà un peu plus d'allemand avec lui »).

Il est intéressant de voir que María Kaiser avait déjà commencé à apprendre l'allemand dans son pays d'origine, la République dominicaine, avant de faire la connaissance de son (futur) mari et avant d'avoir l'intention de visiter ou même de vivre en Suisse. Le fait de vouloir et de devoir communiquer en Suisse, surtout avec son mari, a certainement encore renforcé, voire même accéléré l'apprentissage de l'allemand.

Le choix de la langue d'accueil pour l'interaction au sein de ce couple n'était pourtant pas uniquement une question de compétence linguistique. María Kaiser avait une forte volonté de s'approprier la langue d'accueil pour pouvoir gérer sa vie quotidienne en Suisse de manière indépendante.

MK: cuando vamos a vivir a santo domingo ya definitivo o vivir allá allí sí va a aprender el español porque lo necesita ya hasta ahora él se ha podido desenvolver cuando vamos (1) pero más por eso (1) sí sí desde un principio yo dije que oh: quiero yo aprender el idioma que si hablamos español aquí en la casa después donde quiera que voy ya no puedo- no me podía desenvolver sola porque yo hago más la mayoría de mis divi- mis cosas médico o si tengo que ir a policía y a una oficina gubernamental todo lo hago yo! no necesito haber esposo que me está traduciendo que me está haciendo algo

LG: independencia

MK: independencia sí que yo me siento bien yo oigo chicas o amigas que tienen aquí ya veinte años y todo tienen que hacerlo con el esposo o con alguien

(MK\_TR091008)

Parler la langue d'accueil avec son mari était une décision consciente qui venait avant tout d'elle et qui lui permettait de pouvoir se débrouiller seule (« me podía desenvolver sola »). L'emploi de l'espagnol à la maison s'opposerait pour elle à cette indépendance à laquelle elle aspire et dont elle a besoin. Son mari travaillant à temps plein, María Kaiser s'occupe non seulement des enfants et du ménage, mais aussi des affaires administratives (« mis cosas médico o si tengo que ir a policía y a una oficina gubernamental todo lo hago yo »). Ceci demande une compétence suffisante dans la langue locale pour pouvoir communiquer avec les autorités. La mention d'autres femmes étrangères mariées à des Suisses qui « todo tienen que hacerlo con el esposo o con alguien » (« doivent tout faire avec le mari ou avec quelqu'un ») montre une prise de distance claire de la part de María Kaiser. Ainsi, elle critique le manque de compétence dans la langue d'accueil qui, selon elle, peut se produire si la langue du couple n'est pas la langue d'accueil. Le « language desire » (Piller 2002), l'envie d'apprendre la langue de l'autre, se fait sentir chez María Kaiser. Le mari par contre ne ressent pas ce désir d'apprendre la langue de sa femme « porque no lo necesita ya hasta ahora » (« parce qu'il n'en a pas besoin jusqu'à maintenant »). Selon María Kaiser, ceci serait susceptible de changer s'ils allaient vivre en République dominicaine où l'espagnol est la langue majoritaire.

Contrairement à ce que María Kaiser dit dans cet extrait, les interactions enregistrées dans la famille Kaiser montrent que le mari comprend l'espagnol et des fois le parle même. Même si ses compétences passives sont très réduites, elles lui permettent de comprendre quelques mots ou phrases que prononcent sa femme et ses enfants et d'intervenir si nécessaire. Ainsi, il n'est pas complètement exclu de la partie de la conversation familiale se déroulant en espagnol.

#### Exemple 1

- |   |     |   |
|---|-----|---|
| 1 | MK: | dónde está el azul (4) ((s'adresse à grand-mère)) |
| 2 | M:  | was suechsch dr blaii                             |
| 3 | MK: | nei dr blaii jä                                   |
| 4 | M:  | hm dä muess do sy                                 |
| 5 | MK: | ah (xxx) (..) pijama de él                        |

María Kaiser (MK) ne s'adresse pas à son mari (M), mais à sa mère hispanophone et demande où se trouve le pyjama bleu (l.1). Le mari participe à la conversation en offrant de l'aide à sa femme pour chercher ce vêtement (l.2). Le format interrogatif montre pourtant qu'il n'est pas sûr d'avoir bien compris et qu'il demande une confirmation de la part de sa femme. María Kaiser la lui fournit (l.3) et le mari lui indique par la suite le lieu où se trouve le pyjama (l.4). L'interaction a commencé en espagnol, puis passe à la langue d'accueil lors de l'intervention du mari (l.2). Ce choix de langue est maintenu aussi longtemps que María Kaiser parle avec son mari. Elle passe pourtant de nouveau à l'espagnol pour traduire à sa mère ce qu'ils étaient

en train de discuter (1.5). Pour María Kaiser, l'utilisation des langues semble être clairement répartie selon les interlocuteurs.

L'emploi actif de l'espagnol par le mari se limite à la conversation avec la mère de María Kaiser qui est de visite et ne maîtrise que l'espagnol. C'est donc le besoin communicatif mentionné auparavant qui mène à l'utilisation de cette langue. Les interactions enregistrées montrent que les compétences linguistiques du mari ne suffisent d'habitude pas pour tenir une conversation avec sa belle-mère. María Kaiser assume alors le rôle d'interprète et traduit pour sa mère et son mari. Ces traductions montrent aussi la bonne maîtrise de María Kaiser dans les deux langues, ce qui confirme l'impression qu'elle et son entourage social ont de son niveau en langue d'accueil (voir 4.1.2.2.).

Le manque de compétence (ou des compétences très basiques) dans la langue de l'autre est souvent la raison pour le choix d'une langue tierce qui n'est ni celle de la femme ni celle du mari. En tant que langue internationale, l'anglais est appris par une grande partie de la population dans le monde entier et peut faire fonction de langue du couple. Ce choix est fait par Gracia Messmer et son mari ainsi que par Isabel Jiménez dont il sera question plus tard. Comme dans le cas de Laura Steiner et de Catalina Egger la raison du choix de langue de Gracia Messmer et de son mari était un manque de compétence linguistique. Mais contrairement aux autres femmes, elle et son mari ne maîtrisaient pas la langue de l'autre, ce qui les a amené à employer l'anglais, langue que les deux maîtrisaient très bien (« nos podíamos comunicar muy bien » (« nous pouvions communiquer très bien »). Ce degré de maîtrise était dû, chez lui, à un apprentissage intensif à l'école et, chez elle, aux années passées avec sa famille en Angleterre, vu que son père était diplomate.

L'informatrice Isabel Jiménez et son mari ont également décidé de se parler en anglais pour des raisons de compétence linguistique. Contrairement à Gracia Messmer, II avait déjà de l'expérience avec la langue d'accueil avant de rencontrer son mari. Elle vivait déjà en Suisse depuis un certain temps et avait déjà suivi un cours d'allemand. Comme Isabel Jiménez et son mari ne croyaient pas à une relation durable initialement et comme ils ne voulaient pas apprendre la langue de l'autre, ils ont opté pour une langue tierce, l'anglais.

Pour Isabel Jiménez, l'anglais en tant que langue commune n'est pourtant pas un choix négatif ou un choix qui s'est fait par manque d'alternatives. Au contraire, ce choix présente l'avantage d'une communication neutre et équilibrée.

LG: o con los hijos?

IJ: entre ellos entre ellos (..) entonces es de (..) yo decidí que habláramos mejor en inglés así si decimos algo muy desagradable siempre tenemos la oportunidad de decir (..) no es lo que yo quería decir y como no es nuestra lengua originAL (..) se acepta y si sonó muy feo dices no no no (..) y lo vuelves a decir entonces nos ha funcionado muy bien (..) los dos sabíamos que es bullshit pero nos funciona muy bien así que en la casa se habla inglés

L'utilisation d'anglais permet de dire plus facilement que « no es lo que yo quería decir » (« ce n'est pas ce que je voulais dire »), c'est-à-dire de s'excuser pour ce qu'on vient de dire. De la même façon, l'autre accepte plus facilement cette excuse parce qu'il sait que c'est une langue étrangère pour les deux. Varro (1995 : 188) parle à ce propos de la possibilité de « s'esquiver » : « des paroles qui ne sont pas dans ma langue me semblent moins définitives, on peut revenir dessus ». En même temps, s'excuser dans une autre langue humilie moins l'énonciateur (ibid.) et permet ainsi de sauver sa face. La hiérarchie linguistique dont nous avons déjà parlé au début de ce sous-chapitre (à propos du cas de Laura Steiner) est ainsi moins marquée car ni Isabel Jiménez ni son mari peuvent revendiquer la « culture » que l'on peut attacher à la langue utilisée.

Isabel Jiménez ne semble pas voir de problèmes qui pourraient émerger d'une interaction en langue tierce. Ce choix de langue peut simplifier la communication, limiter les sujets de discussion, restreindre l'expression des émotions et empêcher l'apprentissage de la langue de l'autre, l'espagnol ou l'allemand dans notre étude (voir à ce propos Gundacker 2010).

Une situation équilibrée – au moins au niveau linguistique – peut également se produire si le couple suit le principe « chacun parle sa langue ». Ce choix de langue demande des compétences passives dans la langue de l'autre ainsi qu'un travail supplémentaire de la part de chacun puisqu'il faut passer d'un code à l'autre. L'asymétrie des compétences est prise en compte et respectée car chacun est autorisé à parler dans sa « meilleure » langue, sans l'imposer à l'autre.

Cependant, aucune des familles interviewées n'utilise cette stratégie linguistique de manière systématique. Une explication possible est que le couple veut ou doit exprimer sa cohésion interne, sa solidarité et son consensus aussi au niveau linguistique. La représentation sociale qu'il ne faut utiliser qu'une seule langue dans une interaction peut également être une raison pour l'absence du principe « chacun parle sa langue » dans notre corpus.

Néanmoins, même si nous n'avons pas pu observer cette pratique linguistique comme emploi habituel parmi les femmes et leurs maris, il y a pourtant des moments où le partenaire qui communique d'habitude dans la langue de l'autre revient à sa propre langue. La raison pour cette alternance codique est l'expression des sentiments, de l'émotion.

Isabel Jiménez qui d'habitude parle en anglais avec son mari ainsi qu'avec sa fille et son entourage social privé et professionnel (comme nous verrons dans les prochains chapitres) passe à l'espagnol pour les expressions affectives. L'explication pour cette alternance codique est pour elle que « el español puede ser un poquito más majo » (« l'espagnol peut être un peu

plus joli »). Cet énoncé montre son attachement émotionnel à cette langue qui est pour elle « algo familiar » (« quelque chose de familier »). Le retour à la langue d'origine pour des raisons affectives a aussi été observé dans la recherche de Sechrest et al. sur les Philippines (1968 : 155s.).

Dans le cas de l'interaction entre Susana Moser et son partenaire un tel changement de langue a également été mentionné dans l'entretien. Par contre, c'est le partenaire qui passe à la langue d'accueil étant donné que la langue de communication du couple est avant tout l'espagnol, la langue d'origine de Susana Moser.

LG: y con roger hablas en alemán o en español o los dos

SM: más en español (2)

LG: sí y él

SM: (2) más en alemán creo (2) que porque cuando él es cuando él tiene que hablar de sus con sentimientos habla en alemán (3) pero sino hablamos en español

LG: cuando las cosas no están ordenadas en casa te habla en alemán

SM: ((rit)) en alemán ((rit)) no pero eso no es importante (..) pero cuando él quiere hablar algo de del trabajo (.) o que se siente así (1) en alemán (2) y todo después en español (..) este bus (2) dónde piensas que estás tú ((rit)) aquí está pensando lo mismo ((rit)) y yo le digo recoge lo tú ((rit)) ay mi cuchi terrible ese roger ((rit)) (2)

LG: además ni siguiera tiene el pelo rubio no

SM: ay no aquí (1) ya lo tiene blanco (1) roger sí (1)

(SM\_TR091012)

La langue de Susana Moser et de son partenaire Roger est normalement l'espagnol. Roger passe à l'allemand « cuando él tiene que hablar de sus con sentimientos habla en alemán » (« quand il doit parler de ses avec des sentiments il parle en allemand »). Ce changement de langue produit une emphase en donnant plus de poids à ce qu'il dit. A l'expression des émotions s'ajoutent chez Roger encore le changement du thème du privé au sujet du travail qu'il fait dans la langue d'accueil. Ces deux changements de langue correspondent chez Auer au *discourse related code-switching* ici en accentuant ce qui est dit et en passant à une autre thématique (1984 ; 1995).

Par comparaison à la situation d'Isabel Jiménez, cette alternance codique est acceptée plus facilement du fait que Susana Moser et son partenaire n'excluent pas complètement la langue d'accueil de leur communication (surtout quand d'autres personnes germanophones sont présentes), vu qu'il s'agit d'une langue que les deux maîtrisent bien.

Comme nous venons de voir, les femmes interviewées se servent essentiellement de trois pratiques linguistiques en couple qui toutes se limitent à l'emploi d'une seule langue : l'espagnol, la langue d'accueil ou l'anglais comme langue tierce. Ces pratiques linguistiques au sein du couple s'installent généralement tout au début de leur relation. L'emploi habituel d'une langue peut ensuite être maintenu ou être remplacé par une pratique linguistique alternative. Quelles sont alors les raisons du maintien ou du changement des pratiques linguistiques ?

La plupart de nos couples conservent la langue utilisée au début de leur relation pour communiquer. Comme le constate Elisa Alvarez, la raison pour ce maintien est avant tout l'habitude. Son mari lui adresse la parole en allemand standard, comme il le faisait au début quand elle ne comprenait pas encore le suisse allemand.

EA: yo hablaba alemán con el papá (..) el papá me habla hochdeutsch

LG: él

EA: sí el papá el papá habla conmigo hochdeutsch o sea mi marido porque se acostumbró no puede cambiar al dialecto a pesar que después de un año que yo ya estaba acá yo entendía el dialecto eso eso no tengo problema

LG: sí

EA: pero cuestión de costumbre

(EA TR100106)

Elisa Alvarez mentionne directement l'habitude (« se acostumbró », « cuestión de costumbre ») comme raison pour le maintien de pratique linguistique de la part de son mari. L'énoncé « no puede cambiar » (« il ne peut pas changer ») montre les difficultés de son mari à modifier sa pratique linguistique, comme on a également pu le constater dans d'autres recherches (Weber-Egli 1992, Deprez 1994, Varro 1995).

Les interactions enregistrées en famille ne confirment pourtant pas cette représentation d'Elisa Alvarez. Le mari ne lui parle pas en allemand, mais en suisse allemand. Elisa Alvarez, de son côté, adresse la parole à son mari en allemand en employant quelques mots ou expressions en suisse allemand. Le mari lui répond en suisse allemand, langue qu'il utilise aussi avec ses fils et avec son entourage social.

Par rapport à ce que constate Elisa Alvarez, non seulement le mari, mais elle aussi fait des choix de langues variables. A côté de l'allemand qui prédomine en interaction avec son mari, elle passe dans cet extrait, comme dans d'autres, à l'espagnol.

#### Exemple 2

- 1 ((discutent de la position de l'enregistreur))
- 2 EA: ich dachte do ist nicht so gut (..) war mir aber nicht sicher (1)
- 3 M: natürlich (2)
- 4 EA: sí ? sí pero sí están de espaldas (1) y lo pongo acá ((change la position de l'enregistreur))
- 5 M: no no no (2)
- 6 EA: nicht (1) und do willst du nicht (2)
- 7 M: es stört eifach (..)
- 8 EA: nicht=
- 9 M: =will me dänggt denn immer dra
- 10 EA: will du denkst dran ah:: also nicht ((remet l'enregistreur à la place initiale))

Elisa Alvarez et son mari discutent de l'emplacement de l'enregistreur audio. Elle n'est pas sûre de l'avoir mis à la bonne place et demande en allemand à son mari (l.2). Celui-ci ne partage pas ses doutes et lui dit indirectement par l'emploi de « natürlich » (« naturellement ») qu'elle devrait le laisser où il est (l.3). Elle ne semble pas être satisfaite de son opinion et propose un autre emplacement, cette fois-ci en espagnol, sa langue d'origine et une langue que son mari



maîtrise bien (1.4). Elle explique en espagnol la raison du choix de la nouvelle place pour l'enregistreur. Le mari reprend l'espagnol en répétant son opinion que l'enregistreur est bien placé (1.5 et 1.7). Elisa Alvarez réagit en allemand et accepte finalement de laisser l'enregistreur à sa place initiale (1.6, 8 et 10).

Cet extrait montre d'abord qu'Elisa Alvarez ne se limite pas à l'allemand, mais qu'elle introduit à des moments donnés aussi l'espagnol lorsqu'elle interagit avec son mari. Ensuite, on peut constater que le mari parle aussi bien l'espagnol que le suisse allemand (vs. l'allemand standard). Cet extrait dévoile alors la variété de pratiques plurilingues voire la dynamique du répertoire plurilingue au sein de ce couple (Piller 2002) et montre une multicompétence des deux partenaires (Cook 1992 ; 2008).

Ce changement de pratique linguistique n'est pourtant pas le premier dans cette relation. Au moment de se rencontrer, Elisa Alvarez et son mari se servaient du français, une langue tierce bien maîtrisée par les deux, pour passer ensuite à l'allemand standard au moment où Elisa Alvarez avait des connaissances suffisamment bonnes pour tenir une conversation.

Carmen Schneider et son mari ont également changé de langue au moment où l'un d'eux maîtrisait suffisamment bien la langue de l'autre. Néanmoins, contrairement à Elisa Alvarez et son conjoint, ils sont passés à l'utilisation de l'espagnol, la langue d'origine de Carmen Schneider. Ils se sont rencontrés lors d'un séjour linguistique du mari dans le pays d'origine de Carmen Schneider, la République dominicaine, et employaient d'abord l'anglais pour se parler. Avec le temps, l'époux avait appris l'espagnol et cette langue est devenue celle du couple. Les raisons de ce changement étaient que le mari « tenía más interés en el español » (« avait plus d'intérêt pour l'espagnol ») et avec le temps avait un bon niveau d'espagnol (« ya lo hablaba bastante bien »). Cette amélioration des compétences en espagnol était évidemment en lien avec son projet d'apprentissage de l'espagnol en République dominicaine.

Gracia Messmer et son mari sont également passés de l'emploi de l'anglais à l'espagnol. Néanmoins, dans leur cas ce changement s'est produit beaucoup plus tard que chez Carmen Schneider et son mari. Le changement de la langue du couple était dû à l'influence des enfants qui intervenaient ou qui plutôt s'intégraient dans la communication entre les parents.

entre nosotros todavía hablábamos en o sea él y yo (...) hablábamos muchas veces sólo en inglés (...) cuando hablábamos (...) los dos de temas o sea si estábamos con los niños no pero hablando de dos en dos (2) y con el tiempo también fuimos dejando el inglés (...) o sea (...) y: eh entre los dos o sea nosotros hablábamos castellano (1) y a veces inglés (...) porque a veces ni nos damos cuenta y y cuando tiene que explicar algo y me quiere decir algo algo que tiene que ver con un tema que (1) empieza a hablar a decírmelo en inglés y yo cuando (xxx) en inglés o a veces discut- pero es una cosa que está como (...) como registrada ya en nuestra memoria de que fue el idioma que hablamos siempre entonces bueno (...) cada tanto a veces decimos algo o comentamos algo y (2) viene a veces todavía el inglés no está completamente fuera de nuestro eh comunicación pero pero castellano es en realidad la lengua que que usamos normalmente (GM\_TR091204)

Gracia Messmer et son mari se sont connus « en anglais » et ont continué à l'utiliser à la maison entre eux (« *hablábamos muchas veces sólo en inglés* »). Cet emploi s'opposait à l'utilisation de l'espagnol, la langue de famille, qu'ils parlaient avec les enfants. La langue de famille étant plus forte du fait d'une utilisation plus fréquente, l'anglais a perdu du terrain : « *con el tiempo también fuimos dejando el inglés* ». L'espagnol est ainsi devenu la langue du couple (« *es en realidad la lengua que que usamos* »). Des fois, ils reviennent à l'anglais sans s'en rendre compte à l'instant même (« *porque a veces ni nos damos cuenta* »). Ce retour à la langue qu'ils ont utilisée au début de leur relation est d'une part dû à l'habitude (« *está como registrada ya en nuestra memoria* »), mais dépend également des sujets traités, « *del tema* », comme par exemple des expériences partagées du couple et vécues en anglais. En outre, l'identité du couple peut aussi jouer un rôle central, comme l'ont constaté de nombreuses recherches dans les années 60 (cf. p.ex. Ervin-Tripp 1964). Des personnes bilingues parlent de différentes choses dans les différentes langues. Selon la langue utilisée, leur identité se présente d'une autre manière, c'est-à-dire qu'elles ont une identité multiple. Le couple bilingue choisit pour l'interaction la langue – il y a aussi la possibilité de choisir le code bilingue ce qui n'a pourtant pas été le cas dans notre recherche – dans laquelle ils se sont connus, dans laquelle ils ont fait leurs expériences communes et à travers laquelle ils ont défini l'identité du couple. En changeant de langue, ils pourraient donc perdre leur identité commune et le lien étroit qui les unit.

Cette partie a montré que pour une grande partie des couples la langue dans laquelle ils ont établi leur relation est maintenue. Un changement ne se produit que quand la langue initiale est une langue tierce qui n'est ni celle du mari ni celle de la femme. Le couple passe à l'utilisation d'une langue de l'un des deux partenaires, dans notre cas à la langue d'accueil ou à la langue d'origine de la femme. La plupart du temps c'est l'acquisition de la langue de l'autre qui mène à son emploi au sein du couple. L'exemple de Gracia Messmer ci-dessus montre cependant que les enfants peuvent y jouer un rôle central. Les enfants et plus précisément la transmission de la langue d'origine de la mère et son emploi dans le cadre de la famille seront traités dans le prochain sous-chapitre.

#### 4.3. La transmission de la langue aux enfants

Cette partie sera dédiée au sujet de la transmission de la langue aux enfants. Nous y inclurons les différentes pratiques linguistiques des femmes (4.3.1.). Comme nous considérons l'emploi des langues comme un processus dynamique (voir 2.1. en relation avec le répertoire plurilingue), il s'agira aussi de voir si ces pratiques linguistiques familiales ont changées depuis la naissance

des enfants jusqu'à aujourd'hui et quelles sont les raisons pour ce changement. Nous nous intéressons aussi aux arguments des informatrices pour leur pratique linguistique (4.3.2.) et aux ressources qu'elles utilisent pour l'appliquer voir la soutenir (4.3.3.). Nous tiendrons également compte du rôle du père (4.3.4.) et de celui des enfants (4.3.5.).

La naissance d'un enfant a des conséquences majeures sur le comportement langagier du couple. Des questions concernant la pratique linguistique avec les enfants se posent car au moins deux langues – la langue d'origine de la femme et la langue d'accueil – sont présentes au sein de la famille même.

De quelle(s) langue(s) l'enfant a-t-il besoin ? Faut-il introduire les deux langues premières des parents de manière simultanée ou successive, ou alors vaut-il mieux se limiter à une seule langue ? Ceci ne sont que quelques-unes des questions que nos femmes et leurs maris se posent et qu'ils discutent souvent de manière explicite lorsqu'ils deviennent parents. Nous parlerons à ce propos de la politique linguistique familiale (Deprez/Dreyfuss 1998 ; voir 2.1.3.).

Dans la négociation de cette politique linguistique en famille, la femme a une position très difficile. D'une part, sa langue d'origine est une langue minoritaire dans la société d'accueil où domine l'allemand ou plutôt le suisse allemand. D'autre part, la langue d'accueil est en plus la langue de son mari de sorte que celle-ci est d'habitude aussi utilisée au sein de la famille même. A ce propos, nous nous poserons alors les questions suivantes : les femmes transmettent-elles leur langue d'origine aux enfants ? Quels sont les arguments pour la pratique linguistique qu'elles choisissent avec les enfants ? Comment le font-elles ? Quels sont les problèmes qui surgissent ? Quel rôle joue le mari ?

Dans les prochains sous-chapitres nous tenterons de répondre à ces questions. Nous nous intéressons avant tout aux représentations sociales observables dans les entretiens, mais nous incluons aussi des extraits d'interactions enregistrées en famille. Seulement huit des neuf couples seront étudiés car Susana Moser n'a pas de propres enfants mais vit avec son partenaire et son fils.

Nous divisons les analyses suivantes en plusieurs sous-sections : dans la première, nous analyserons les différentes pratiques linguistiques que les femmes adoptent pour communiquer avec leurs enfants et si et comment ces pratiques linguistiques changent et quelles en sont les raisons (4.3.1.). Ensuite, nous présenterons les différents arguments que les femmes donnent pour leur choix de langue (4.3.2.) et comment, c'est-à-dire à l'aide de quelles ressources, elles le font (4.3.3.), puis nous évoquerons le rôle du père (4.3.4.) et des enfants et de leurs pratiques linguistiques pour la transmission de la langue par la mère (4.3.5.).

### 4.3.1. Les pratiques linguistiques

Le premier constat que nous avons pu faire en relation avec l'emploi de langue avec les enfants est que les femmes des huit couples ou familles qui seront prises en considération transmettent toutes sauf une leur langue d'origine, l'espagnol, à leurs enfants. La femme peut d'abord employer sa langue de manière partielle en intégrant encore une autre langue ou encore se limiter à l'emploi exclusif de sa langue d'origine avec l'enfant. Ensuite, l'enfant peut réagir de différentes manières à cette pratique de la mère, soit en agissant de la même façon soit en choisissant une autre langue. Enfin, il convient de considérer également la pratique linguistique du mari qui joue également un rôle central pour la transmission de la langue aux enfants.

#### 4.3.1.1. La pratique linguistique récurrente

La règle familiale de « une personne - une langue » est la stratégie la plus utilisée au sein de nos familles. L'objectif de cette méthode OPOL (« one person - one language ») est que chaque parent parle uniquement sa langue (Grammont 1902). La femme parle donc l'espagnol avec l'enfant tandis que le mari utilise la langue d'accueil ou plutôt le suisse allemand. Elisa Alvarez parle de cette séparation claire des deux langues qui est nécessaire pour ne pas déconcerter l'enfant :

y ellos saben esto aquí y esto allá (1) ahora claro si los dos le mezclan las cosas entonces sí (..) pobre niño pero si cada quien tiene su su cajón (..) entonces por mi experiencia pienso que no es un problema (1) al contrario david david está muy bien en alemán en la gramática muy bueno no? (.) o sea que con los idiomas no tienen problemas  
(EA\_TR100108)

Dans cet extrait, Elisa Alvarez utilise les déictiques spatiaux « aquí » (« ici ») et « allá » (« là-bas ») qui chacun représente non seulement une des deux langues, la langue d'accueil et l'espagnol, mais aussi les deux parents, la mère et le père, qui incarnent et parlent chacun une de ces deux langues. Elle se sert également de l'image du tiroir (« cajón ») qui lui permet de marquer la séparation des deux langues des enfants. Si les enfants mélangent les langues (« mezclan ») cela leur posera des problèmes (« pobre niño », « pauvre enfant »). Il y a donc ici une représentation monolingue du plurilinguisme. Pour Elisa Alvarez, deux langues ne sont pas une surcharge et ne déconcertent pas l'enfant aussi longtemps qu'il y a une répartition claire entre les différents interlocuteurs (cf. Bain/Yu 1980).

L'espoir de beaucoup de nos femmes est qu'en utilisant la méthode OPOL l'enfant va choisir une pratique langagière réciproque, c'est-à-dire que l'enfant répondra à chaque parent dans sa

langue et acquerra ainsi des compétences actives dans les deux langues (Romaine 1995). Nous verrons pourtant par la suite que pour différentes raisons ce souhait n'est souvent pas exaucé. Pour appliquer cette méthode le mari doit également participer. Il doit d'une part être prêt à parler la langue d'accueil à son enfant et d'autre part accepter le choix de langue de sa femme (le rôle du père sera discuté plus en détail dans la section 5.2.5.). Pour cette raison, le choix de la méthode OPOL est souvent un sujet que les parents discutent de manière explicite, d'habitude avant la naissance du premier enfant (Deprez/Dreyfuss 1998). Carmen Schneider et son mari en ont parlé et les deux étaient d'accord que chacun parlerait sa langue avec l'enfant.

LG: qué dijo su marido era una decisión consciente de decir bueno yo con mi hija hablo español  
 CS: sí eh bue vino (...) ya lo habíamos hablado y::: porque lo que pasa es que era muy importante en la casa hablarle (..) el español (1) porque allí en la escuela el alemán lo iba a aprender automáticamente (..) eh nadie se lo iba a enseñar afuera (..) para nosotros era muy importante dentro el español (..) hm (.) de vez en cuando el alemán también (...) pero más enfocado en el español (.) en la casa  
 LG: y su marido también hablaba el español o siempre el alemán  
 CS: el alemán  
 (CS\_TR091128)

Pour Carmen Schneider et pour son mari, il était important qu'elle parle l'espagnol avec l'enfant. Le pronom « nosotros » (« nous ») qui désigne elle et son mari montre cette unanimité. L'argument principal pour ce choix est que la famille était le seul lieu de pratique de la langue d'origine de la femme, contrairement à la langue d'accueil, la langue du père, qui est parlée par la société d'accueil. Les déictiques « allí en la escuela » et « dentro », c'est-à-dire à la maison, révèlent d'une part une séparation nette entre le domaine de l'entourage social et celui de la famille. D'autre part, « dentro » (« à l'intérieur ») montre que Carmen Schneider considère la famille comme un espace plutôt clos où un plus grand contrôle quant à la pratique linguistique est possible. Cet espace clos est opposé au « allí en la escuela », donc à l'entourage social plus général. Notamment l'école joue un rôle central pour les enfants, puisqu'il s'agit d'un lieu qu'ils fréquentent régulièrement, ce qui aura des conséquences sur leur pratique linguistique (voir aussi 4.3.1).

María Kaiser et son mari optent également pour cette méthode de « chacun parle sa langue » après en avoir discuté. Dans ce cas, ce choix a cependant une autre valeur que chez Carmen Schneider car le mari de María Kaiser ne maîtrise pas l'espagnol (contrairement au mari de Carmen Schneider). Par conséquent, il est exclu d'une partie de la communication familiale. Tout de même, il ne semble pas y avoir eu de dispute à ce sujet au sein du couple.

LG: y qué pensaba su marido ya discutieron eso eso era un punto de discusión  
 MK: no eso nunca fue no siempre eso fue desde un principio estaba claro  
 LG: usted no dijo yo quiero  
 MK: y también me lo dijo es mejor tu tu ma- tu lengua materna es español y (..) así enseñar a los niños y yo ya con el embarazo o siempre que les hablaba fue siempre en español y eso porque me salía así automático pero nosotros sólo o sea eso no fue un motivo de para discutir sí o no no (xxx) desde un principio lo teníamos claro (1) para eso sí  
 (MK\_TR091008)

Dès la grossesse, les deux parents étaient d'accord que chacun parlerait sa langue. María Kaiser souligne par la répétition du mot « claro » (« claire ») qu'il y n'a eu ni de dispute ni de discussion, mais une opinion commune. Cela peut également signifier qu'aucune autre pratique linguistique n'aurait été une vraie alternative à celle qu'ils ont choisie. Le mari de María Kaiser non seulement la soutient, mais l'incite même à parler « tu lengua materna » (« ta langue maternelle »), même si cela le met dans une position d'infériorité du fait de ses compétences basiques en espagnol.

Le fait d'être exclu d'une partie de la communication ne semble pas lui poser de problème ce qui n'était cependant pas le cas de sa famille. La famille du mari – contrairement à celle de María Kaiser – n'était pas d'accord avec cette pratique linguistique des parents et aurait préféré l'usage unique de la langue d'accueil. Dans ces moments de dispute, le mari a clairement soutenu María Kaiser en défendant leur décision.

LG: y los la familia también estaba contenta o ((rit))

MK: bueno la familia de parte mía estuvo contenta de parte de:: de mi esposo (..) no estuvo con mucho de acuerdo pero yo les dije eso no es problema de ustedes es un problema mío

LG: y qué dijeron

MK: bueno el caso fue que un día estábamos en una fie- estábamos todos juntos y yo hablaba algo con mi niña (..) le dije algo a carolina y ella me dijo yo no te entiendo y yo le dije es que yo no estoy hablando contigo yo estoy hablando con mi hija cuando yo hable contigo yo hablo en alemán y estoy hablando con mi hija yo estoy hablando en español había otra gente allí le dijeron solamente sí pero ella no tiene que hablar con su hija en alemán en español porque nosotros no lo entendemos (..) pues yo le repetí cuando yo hable contigo yo hablo en alemán que yo hablo con mi hija yo hablo en español (..) y quiso y fue a ver a mi esposo y mi esposo le dijo tú no vas a decir nada lo que tú opinas no me interesa a mí para nada maría y yo decidimos eso y así es tú no tienes nada que opinar

LG: usted tenía el apoyo de su marido

MK: de mi esposo sí gracias a dios siempre lo he tenido que

LG: entonces al final no era un un problema en sí

MK: no o sea ellos quisieron hacer un problema y la mi cuñada y eso quisieron hacerlo pero no pero fue mi cuñada nada más mi cuñado estuvo muy bien

(MK\_TR091008)

María Kaiser devait lutter contre l'avis de la famille du mari en disant que cela ne les regarde pas (« es un problema mío »). La raison pour la critique de la part de la belle-sœur (qu'elle ne devrait pas parler espagnol avec sa fille lors d'une fête en famille) est « porque nosotros no lo entendemos » (« parce nous ne le comprenons pas »). La belle-sœur se sent donc exclue de l'interaction parce qu'elle ne maîtrise pas l'espagnol. Le mari de María Kaiser est du côté de sa femme en soulignant qu'il s'agit d'une décision commune qui ne concernait qu'eux (« maría y yo decidimos eso y eso y así es tú no tienes nada que opinar »). La décision de parler sa propre langue – peu importe la langue préférée des autres participants – s'oppose ici à une monophonie collective et plus précisément à l'*endoxa*, l'opinion commune, qu'« on ne parle pas une langue que les autres ne comprennent pas ».

Le choix de « une personne - une langue », ne se déroule pas toujours sans conflits, mais elle reste la méthode la plus utilisée par nos femmes car elle présente de nombreux avantages aussi bien pour les parents que pour l'enfant. Alors que Egger (1985 : 110ss.) en nomme plusieurs, nous nous limitons à présenter uniquement ceux qui sont pertinents pour notre travail. Tout d'abord, aucun des deux parents ne doit céder à l'autre et renoncer à l'utilisation de sa langue d'origine ou à celle que les partenaires respectifs maîtrisent le plus. Ainsi, les relations de pouvoir concernant le choix de langue sont équilibrées jusqu'à un certain point, même s'il est évident que la langue du père a une valeur symbolique plus forte (Bourdieu 2001) que l'espagnol vu que la langue d'accueil est la langue parlée dans l'entourage social. En outre, par l'emploi de leurs propres langues, les parents expriment leur solidarité avec leur propre communauté linguistique. Pour l'enfant, la méthode OPOL est un principe « transparent », comme le soutient aussi Elisa Alvarez (voir ci-dessus), car chaque langue est liée à une personne précise. Cette méthode est aussi « économe » car l'enfant ne doit pas décider sans cesse quelle langue choisir dans l'interaction avec chaque parent ; cette décision constante freinerait en effet la communication (voir 2.1.3.).

Un des désavantages que nous avons évoqués auparavant (voir à ce propos le conflit au sein de la belle-famille de María Kaiser) et dont parle aussi Catalina Egger (Bourdieu 2001) est l'exclusion d'un partenaire (ou d'un membre de la famille) d'une partie de la communication au cas où il ne maîtrise pas la langue de l'autre.

#### 4.3.1.1.1. Le renforcement et l'affaiblissement de la pratique linguistique récurrente

Alors que la méthode OPOL est la méthode la plus utilisée parmi nos informatrices et le principe le plus observé par la recherche (cf. Weber-Egli 1992), la femme et son mari peuvent également opter pour une seule langue pour la communication avec leurs enfants. Ce choix exige un niveau suffisant de l'un des partenaires dans la langue de l'autre dans le sens où il doit être non seulement capable de la comprendre, mais aussi de la parler avec ses enfants.

Gracia Messmer et son mari utilisent la langue d'origine de la femme pour interagir avec les enfants à la maison. La place de la langue d'accueil majoritaire est de ce fait restreinte à la télévision, à la rue, à l'école et à l'environnement social extra-familial des enfants. Arnbern (1979) appelait cette pratique linguistique « home language different from majority language ». L'enfant est ainsi confronté de manière régulière et fréquente à la langue minoritaire (semblable à la situation où les deux parents partagent la même langue minoritaire), ce qui favorise l'acquisition de cette langue par l'enfant. L'initiative de ne parler à la maison que l'espagnol

vient du mari, de la personne qui doit s'adapter linguistiquement et faire un « sacrifice », comme le dit Varro (1995 : 190).

mi mi marido dijo (1) eh en casa vamos a hablar español porque (1) si estamos aquí el alemán lo van a aprender de todas maneras además bueno (..) por la familia con los vecinos lo lo van a aprender alemán pero (..) pero es importante que también aprendan el español y el único sitio donde lo pueden escuchar (..) es aquí en casa entonces (..) ehm tenemos que hablar en casa español él no sabía mu'y bien el español porque no lo había aprendido lo apren- todo lo que sabía era de oído no? no no es que lo había estudiado (..) eh y entonces: (..) de una manera eh aprendió español conmigo con los niños (..) pero para él él estaba muy muy contento y de acuerdo en que habláramos en casa español (..) y eso para mí (..) fue muy importante o sea no fue una discusión fue (..) una decisión porque casi así no (..) ehm: (1) porque:: eso creo que es realmente así que si tú en casa no hablas o sea en casa (..) es el el momento y el lugar donde donde se pone la semillita no de del idioma  
(GM\_TR091204)

Cet extrait présente des répétitions du pronom personnel « nous ». Ce pronom montre premièrement que le mari ne décide pas uniquement pour lui-même – mais pour le couple – d'adopter cette stratégie comme pratique linguistique de famille. Deuxièmement, le « nous » signifie que Gracia Messmer semble être d'accord avec cette décision prise sans elle. Elle dit même que « y eso para mí (..) fue muy importante » (« et ceci pour moi c'était très important ») car cette pratique renforce sa langue d'origine et lui donne plus de poids. Ce choix est justifié par le désir de vouloir compenser l'influence dominante de la langue majoritaire, la langue d'accueil, parlée dans l'environnement social, par le biais d'une pratique unique de l'espagnol en famille car « el único sitio donde lo pueden escuchar (..) es aquí en casa » (« le seul lieu où ils peuvent l'entendre c'est à la maison »). La langue d'accueil n'est donc pas absente dans le répertoire linguistique de l'enfant, mais il y a une séparation claire entre les domaines d'utilisation de ces deux langues : l'espagnol en famille et la langue d'accueil « en dehors ». Parler seulement la langue d'origine à la maison a renforcé la présence de cette langue au sein de la famille et donne par conséquent plus de pouvoir à Gracia Messmer. L'emploi de cette langue peut même devenir une sorte de compensation face au choix de la femme de venir vivre dans le pays de son mari : la migration entraîne un éloignement géographique du pays d'origine et surtout de la famille ainsi qu'une diminution des possibilités professionnelles du fait d'une non-reconnaissance des titres et diplômes obtenus. Cette adaptation linguistique montre aussi une certaine reconnaissance de la part du mari de l'importance qu'a cette langue pour sa femme (Piller 2000, Varro 1995).

D'un autre point de vue, ce choix peut être aussi désavantageux, premièrement pour les compétences dans la langue d'accueil de la femme qui ne peut la pratiquer qu'en dehors du foyer et, deuxièmement, pour les enfants en cas de besoin de soutien scolaire car celui-ci est idéalement apporté dans la langue dans laquelle ils sont scolarisés, c'est-à-dire la langue d'accueil. C'est pour cette dernière raison que Gracia Messmer et son mari ont renoncé à cette pratique linguistique au moment où le premier enfant est entré à l'école pour passer à la pratique



plus récurrente de « chacun parle sa langue » afin de pouvoir les aider avec les affaires scolaires ou les devoirs.

Néanmoins, dans la pratique actuelle, le mari continue à se servir de l'espagnol en interaction non seulement avec sa femme, mais aussi avec ses enfants. Le mari n'utilise cette langue pas de manière exclusive, mais l'alterne avec le suisse allemand.

#### Exemple 3

- 1 M: sabés que :: (..) que viene diego (1)
- 2 F1: no
- 3 M: diego y ana (1)
- 4 F2: wenn chunnt är ?
- 5 M: con [los chicos]
- 6 GM: [las chicas] mh
- 7 M: las chicas
- 8 F1: wenn ?=
- 9 F2: =wenn chunnt är? (1)
- 10 GM: el (1) quince bueno antes el (..) qué es? el (..) sábado (.) qué es quince el sábado? (1)
- 11 M: el veinti eh (..)
- 12 GM: sí=
- 13 M: =sí
- 14 GM: quince (..)
- 15 M: el quince [de febrero]
- 16 GM: [del sábado] quince de febrero al:: (..)
- 17 M: in dr erschte fas eh:: [fer]
- 18 GM: [diecinueve]=
- 19 M: =eh
- 20 F2: ah
- 21 M: fasnachtsferie (..) wuche
- 22 GM: eh?
- 23 F2: con las chicas (2)
- 24 F1: ah mit allne? (1)
- 25 GM: ana y:: beatrice y sara (1) cuatro (1) vienen cuatro días (1) hasta el carnaval (1) entonces las
- 26 chicas tienen (..) lunes martes y miércoles libres en la escuela (1)

Le mari s'adresse à son fils cadet en posant une question en espagnol (l.1). Cette question lui permet d'introduire un nouveau sujet de discussion. La réponse du fils (« no », « non », l.2) en espagnol peut signifier d'une part qu'il reprend simplement la même langue parce que c'est la coutume, la règle de ne parler qu'une seule langue. D'autre part, il ratifie ainsi la question de son père et semble vouloir savoir plus sur le sujet. L'intervention du deuxième fils se fait pourtant en suisse allemand (l.4). Ce choix de langue peut s'expliquer, entre autres par le fait que la langue habituelle entre les enfants et le père est le suisse allemand, du moins selon les informations données par Gracia Messmer lors de l'entretien. Le père prend pourtant de nouveau la parole en espagnol (l.5 et 7) (tout comme Gracia Messmer, l.10), même si par la suite aussi bien le fils cadet que le deuxième fils parlent en suisse allemand avec leurs parents (l.8-24). Le mari utilise le suisse allemand lorsqu'il précise la date à laquelle les amis dont ils parlent arrivent chez eux (l.17 et 21). En effet, le mari parle des vacances pendant lesquelles le carnaval a lieu. Ce carnaval est typique de Bâle, la ville où ils habitent, et se différencie des « carnivals » des pays latino-américains.

L'emploi de l'espagnol par le père contredit le témoignage de Gracia Messmer dans l'entretien. Ce choix linguistique est probablement dû à la présence de Gracia Messmer lors de cette interaction (avec laquelle le mari parle espagnol). De plus, les problèmes scolaires à cause desquels le couple avait décidé que le mari allait passer à l'emploi de la langue d'accueil avec les enfants n'existent plus car les enfants ont (presque) terminé leurs années de scolarité. De surcroît, les enfants savent aujourd'hui apprécier l'espagnol, ce qui n'était pas toujours le cas pendant leur enfance (voir 4.3.1.2.1.).

Nous venons de voir que le « discours sur » ne correspond pas toujours aux pratiques effectives. Le fait que les pratiques linguistiques sont susceptibles de changer avec le temps sera étudié plus en détail dans la prochaine partie.

#### 4.3.1.2. Le changement des pratiques linguistiques

Dans ce sous-chapitre, nous nous intéressons aux changements des pratiques linguistiques analysées dans les deux sous-chapitres précédents. Dans notre corpus, nous pouvons observer une tendance à l'intégration plus ou moins forte de la langue d'accueil dans la communication en famille et plus spécifiquement entre la mère et l'enfant. Nous verrons dans ce qui suit comment la langue d'accueil devient une langue utilisée entre ces deux locuteurs. Nous analyserons également les raisons pour ce changement et les réactions des femmes à ce changement.

##### 4.3.1.2.1. Vers une intégration de la langue d'accueil

Comme nous avons vu dans la partie précédente, la pratique linguistique habituelle dans nos familles bilingues est que chaque parent parle sa langue avec l'enfant. Pourtant, dans la plupart des familles, on observe avec le temps une plus forte intégration de la langue d'accueil. Dans ce qui suit nous parlerons dans un premier temps de l'utilisation de la langue d'accueil par les enfants et de l'espagnol par la mère et dans un deuxième temps de l'emploi de la langue d'accueil par la mère et les enfants.

Premièrement, la mère continue à parler l'espagnol tandis que les enfants passent à l'emploi de la langue du père, de celle de l'environnement social. Ceci est, entre autres le cas chez Elisa Alvarez dont les enfants ne parlent que dans la langue d'accueil. Continuer à parler l'espagnol dans cette situation demande non seulement un effort d'Elisa Alvarez, mais peut en outre être

mal vu par l'environnement. D'une part, communiquer sans partager la même langue n'est pas considéré être le cas « normal », ni par les femmes ni par la société. D'autre part, d'autres participants dans une interaction ne comprennent pas ce qu'elle dit et un sentiment d'exclusion, puis d'incompréhension peut surgir. Par conséquent, Elisa Alvarez utilise l'espagnol avec ses enfants, même si on peut observer qu'elle comprend au moins la langue d'accueil (voir à ce propos aussi le deuxième extrait de María Kaiser, 4.3.1.1.).

Tout comme Elisa Alvarez, Gracia Messmer se voit confrontée à un changement de pratique linguistique de la part de ses enfants. Ceux-ci commencent à lui parler dans la langue d'accueil, tandis qu'elle maintient strictement l'emploi de sa langue d'origine pour leur parler. Elle explique son choix du maintien de l'espagnol dans l'extrait suivant :

LG: y cómo reaccionó usted entonces qué dijo

GM: yo siempre hablé en castellano con ellos (..) siempre para mí era clarísimo que no que (..) primero que no quería hablar en idioma que no hablaba bien (..) me parecía (.) malo (1) para la comunicación hablar o con errores o con otras además ellos no su no querían que yo hable en dialecto para na!da les gustaba (.) además cuando hablaba en dialecto decían mami no empiezas así o sea no les gustaba (..) yo era su madre con eh hablando castellano no? (.) entonces eso también es como es lo natural para mí lo lo lo (..) lo que se da naturalmente no no no no hay que pensarlo mucho ni ni ni cambiarlo yo creo no (..) eh así que bueno yo hablé siempre castellano con ellos hasta hoy (..) lo sigo utilizando  
(GM\_TR091204)

Gracia Messmer répète plusieurs fois le mot « siempre » (« toujours ») qui souligne sa fermeté et sa persévérance quant à l'emploi exclusif de l'espagnol de sa part. Dès le début et jusqu'à aujourd'hui elle adopte la stratégie linguistique de transmettre sa langue d'origine. Pour Gracia Messmer, les raisons pour le maintien de l'espagnol dans la communication avec ses enfants sont les suivantes : d'abord, elle fait toujours des fautes dans la langue d'accueil (« hablar o con errores »), puis ses enfants ne veulent pas qu'elle parle en allemand (« cuando hablaba en dialecto decían mami no empiezas así »). Les enfants lui attribuent, voire l'identifient avec l'espagnol, ce qui montre un lien fort entre langue et personne ainsi qu'entre langue et identité (Giles/Scherer/Taylor 1979), « yo era su madre con eh hablando castellano no? » (« moi, j'étais leur mère qui parlait espagnol »).

Gracia Messmer semble être d'accord ou semble du moins se contenter du fait que ses enfants ne lui répondent pas en espagnol, au moins elle ne s'y oppose pas de manière explicite. Les informatrices Laura Steiner et María Kaiser par contre demandent à leurs enfants de parler l'espagnol avec elles. Chez Laura Steiner, cette demande concerne avant tout le fils qui, en revenant du jardin d'enfants, continue à utiliser la langue d'accueil dont il se sert pour parler avec les enfants et l'éducatrice.

entonces si no quiero que que que le pierdan por eso yo todo el tiempo les hablo en español (..) ellos me hablan a veces (..) tú les escuchas me dicen cosas en suizo alemán pero yo les hablo en español (1) et samuel ahora igual me dice mami es de (1) me viene del kindergarten y me empieza a hablar en alemán (..) tú hijito háblame en español me dice que es muy difícil para mí (1) me olvido mucho las palabras (..) me cuesta pensar (1) entonces yo le digo pero esfuérzate un poco no (1) y yo le hablo siempre en español

(1) sí (1) con raphael igual los dos hablamos en español pero él les habla en suizo alemán (1) y eso es igual a veces vienen y me hablan en español o en suizo pero yo siempre en español  
(LS\_TR100129)

Laura Steiner tient à l'utilisation de l'espagnol qu'elle thématise à plusieurs reprises, comme dans l'énoncé « todo el tiempo les hablo en español » (« tout le temps, je leur parle en espagnol »). En plus, elle demande le même emploi de langue à son fils, alors que celui-ci s'excuse en disant qu'il a du mal à trouver les mots (« me olvido mucho las palabras »). Cette explication ou excuse du fils n'est pas acceptée par la mère car elle lui demande de faire un effort (« esfuérzate »). Pour le fils, choisir la langue d'accueil n'est pas dû à un refus de l'espagnol, mais à une pratique plus fréquente de cette première. Cet extrait montre que le maintien de la langue d'origine demande un grand travail de la part de la mère, mais aussi de la part de son fils (cf. Okita 2002). En outre, il y a une forte tension entre ce que Laura Steiner veut, c'est-à-dire maintenir sa propre langue à travers son emploi réciproque, et le comportement linguistique de son fils qui introduit la langue d'accueil dans l'interaction avec sa mère.

La pratique observable dans les interactions enregistrées montre aussi que Laura Steiner maintient toujours l'emploi de l'espagnol pour parler avec ses enfants. Par contre, elle n'oblige pas son fils (SS), malgré le fait qu'il lui adresse la parole en suisse allemand, de parler espagnol, comme elle l'a affirmé dans l'entretien.

#### Exemple 4

- |   |     |   |
|---|-----|---|
| 1 | SS: | wo isch s gschänggli                                    |
| 2 | LS: | aquí (1) toma samuel (1)                                |
| 3 | SS: | qué es? (5) qué es mami? (1) qué es mami? (1)           |
| 4 | LS: | una toalla de cocodrilo (1) y este (1) unos conejos (2) |
| 5 | SS: | para quién es qué?                                      |
| 6 | LS: | este es para la sara y este es para la emilie           |

Le fils pose une question en suisse allemand (l.1) à laquelle Laura Steiner répond en espagnol (l.2). Elle ne commente pas son choix de langue et ne fait pas non plus semblant de ne pas avoir compris ce qu'il vient de dire, mais lui fournit directement la réponse. Le fils passe par la suite à l'espagnol en s'adaptant linguistiquement à sa mère (l.3) et conserve la langue le long de la conversation avec sa mère. Il ne semble pas avoir de difficultés à s'exprimer dans la langue d'origine de sa mère. L'emploi de l'espagnol constitue une habitude pour lui ainsi que pour sa sœur. En effet, la langue d'accueil n'émerge que rarement dans les interactions entre Laura Steiner et ses enfants.

La langue d'accueil peut néanmoins devenir une langue souvent utilisée pour la communication entre les enfants et la mère. Elle peut être employée non seulement par les enfants comme nous venons de voir dans cette première partie de ce sous-chapitre mais la mère peut également s'en

servir pour parler avec ses enfants, comme nous verrons dans cette deuxième partie.

L'informatrice Elisa Alvarez doit, elle aussi, faire face à ce changement de langue de son enfant. Mais contrairement à Laura Steiner (voir l'extrait ci-dessus), elle réagit différemment. Elle ne maintient pas l'espagnol mais s'adapte linguistiquement au choix de langue de son enfant. Il y a donc une intégration plus forte de la langue d'accueil. Elisa Alvarez vit cette adaptation comme une tension, comme une chose conflictuelle.

EA: y fue mi pedido a él que que (..) porque mi mi (..) claro es mi deseo que además de leer lee pero que escriba el español también (..) y ahm (1) sí bueno eso es un poco es una cosa mixta no cuando yo veo que le digo unas cosas al pequeño y me queda así mirando entonces se lo repito en (.) en alemán  
(EA\_TR100106)

D'une part, il est important pour elle (« mi pedido », « mi deseo », « ma demande », « mon vœu ») que son fils cadet apprenne à lire et à écrire en espagnol, qu'il ait donc des compétences passives et actives. D'autre part, elle s'aperçoit qu'il ne comprend pas toujours et lui répète ce qu'elle vient de dire dans la langue d'accueil. Il y a ici conflit entre le désir d'Elisa Alvarez et la « réalité » à laquelle elle est confrontée et à laquelle elle doit réagir. Elle décrit ce déchirement comme « una cosa mixta », « une chose mixte », à laquelle il n'y a probablement pas de solution idéale.

Les interactions enregistrées au sein de cette famille montrent pourtant qu'Elisa Alvarez ne traduit pas toujours dans la langue d'accueil quand ses enfants ne comprennent pas. Elle a trouvé encore une autre stratégie qui lui permet de maintenir l'emploi de sa langue d'origine en interaction avec ses deux fils : au lieu de traduire, elle reformule en espagnol ce que les enfants n'ont pas compris. La reformulation fait partie des stratégies d'hétérofacilitation (Chauradeau/Maingueau 2002) et prend ici la forme d'une définition :

#### Exemple 5

- |    |     |  |
|----|-----|--|
| 1  | EA: | a veces tengo la impresión que es solamente una cuestión de práctica (2) que si lo practic-        |
| 2  |     | pudiera practicar cada día un poco (1) funcionaría (5)   |
| 3  | F2: | muesch halt e swimming pool kaufe (1)  |
| 4  | EA: | he?  |
| 5  | F2: | muesch halt e swimming pool kaufe (1)  |
| 6  | EA: | sí (..) ya pero no sé dónde aquí (..) en ((rigole)) el jardín ((rit)) (2)                          |
| 7  | F2: | platz wär jo (1)   |
| 8  | EA: | en México hay esos condominios (1) en España también   |
| 9  | F2: | was?   |
| 10 | EA: | mm (.) son diez casitas ((mâche le repas)) y en medio tienen una piscina (2)                       |
| 11 | F2: | aso (..) eso gesellschafts-  |
| 12 | EA: | mh (..) una piscina grande que todos pueden usar (..) los dueños de las casitas (1)                |
| 13 | F2: | eso wie bim mateo (..) wo mir gsi sind?  |
| 14 | EA: | no (.) eso es una casa (1) son   |
| 15 | F2: | do hets jo au ander lüt gha (..)   |
| 16 | EA: | sí pero es una piscinita (2) el otro es una piscina grande que siempre que son diez (..) para diez |
| 17 |     | casitas=   |
| 18 | F2: | die isch scho gross gsi die (..) piscina   |
| 19 | EA: | mm es war klein  |

Elisa Alvarez et son fils cadet discutent de la piscine qu'il faudrait avoir pour que la mère puisse pratiquer la natation de manière régulière (1.1-7). Par la suite, elle mentionne les « condominios » qui existent au Mexique et en Espagne (1.8). Le fils ne connaît pas ce mot et lui demande une explication en utilisant la pronom interrogatif « was » (« quoi ») (1.9). Elisa Alvarez réagit à cette manifestation d'incompréhension par le recours à une stratégie d'hétérofacilitation. Elle reformule son énoncé à l'aide d'une définition du mot que son fils n'a pas compris (1.12-13). Elle le lui définit en espagnol, donc sans changer de langue, comme elle dit le faire dans l'entretien. Le fils essaie de trouver un mot allemand qui correspond au mot « condominios » et propose « gesellschafts » (« commun », « de société ») (1.11). Le fait qu'il laisse le mot inachevé peut signifier qu'il lui est difficile ou même impossible d'avoir l'équivalent en allemand car il n'a encore jamais rencontré d'appartements se partageant une grande piscine en Suisse. Cette même raison peut expliquer pourquoi Elisa Alvarez définit le terme pour son fils et ne le lui traduit pas dans la langue d'accueil.

Dans cette conversation le fils parle uniquement le suisse allemand, à l'exception de l'emploi du mot « piscina » (1.18) qu'il reprend de sa mère et qui fait augmenter le potentiel référentiel car il s'agit d'une expérience faite dans le pays d'origine de la mère, en espagnol.

Elisa Alvarez par contre se sert principalement de l'espagnol. A la fin de l'extrait, elle passe pourtant à l'allemand en disant que c'était petit (1.19). Ce changement de langue n'est pas dû à un manque de compréhension de la part du fils comme dans le cas du mot « condominios » (1.8). La raison du passage à l'allemand n'est pas claire. Mais ce changement de langue montre du moins une certaine habitude d'Elisa Alvarez de se servir des deux langues dans une même conversation et surtout en interaction avec ses enfants.

L'analyse des interactions de la famille Alvarez montre aussi que le fils cadet utilise beaucoup plus le suisse allemand que le fils aîné, ce dernier passant plus fréquemment à l'espagnol. Cet écart de compétence dans « l'autre langue » entre les frères et sœurs aînés et les frères et sœurs cadets a également été constaté par la recherche (cf. par ex. Deprez 1994, Egger 1985, Varro 1984). La mère démarre avec le premier enfant dans sa langue d'origine pour passer au mélange de celle-ci avec la langue d'accueil avec le deuxième enfant. « Il est naturel à ce moment-là que la même pratique se généralise dans la famille, par un effet de cascade, de mimétisme, ou simplement parce qu'il est peu pratique d'appliquer deux "méthodes" différentes à la fois » (Varro 1984 : 110). Cette généralisation d'une pratique pour toute la famille ainsi que le changement de la pratique linguistique en général sont des processus qui se déroulent de manière imperceptible de sorte que les femmes ne s'en rendent souvent pas compte. Isabel Jiménez – qui au début parlait l'espagnol avec sa fille – est passée à l'utilisation de l'anglais

sans s'en apercevoir. Comme chez Elisa Alvarez et les autres femmes présentées dans cette section, le changement de pratique linguistique d'Isabel Jiménez était une réaction au changement de langue de la part de sa fille. En la mettant dans une crèche anglophone, la fille a commencé à introduire des mots anglais dans la communication avec sa mère.

IJ: a la niña yo el primer año le hablé español (1) es importante (1) pero cuando la metí al kínder a los nueve meses la metí a la krippe a los nueve meses (1) ella empezó a aprender cosas en en inglés (1) y:: a mí se me hizo más fácil decirle las cosas empezar a decirle las cosas en inglés (xxx) subconsciente yo no me di cuenta hasta que vino mi mamá de vacaciones y me dijo es que le hablas mucho inglés (1) y yo no me había dado cuenta y sí es cierto te digo la niña sabía que esto es un spoon (.) y no una cuchara pues yo le decía y ni siquiera me di cuenta de que le estaba hablando en inglés (1) entonces básicamente le dejé de hablar español cuando tenía un año y medio  
(IJ\_TR050210)

Isabel Jiménez s'adapte linguistiquement à l'environnement social de sa fille où l'on parle l'anglais. Elle ne s'aperçoit d'avoir passé de l'espagnol à l'anglais qu'au moment où sa mère, de visite en Suisse, le lui signale. Elle répète trois fois « no me di cuenta » ce qui met en avant qu'elle ne s'en est pas rendue compte. Elle a l'habitude de parler l'anglais et a de bonnes compétences étant donné que c'est la langue qu'elle parle aussi bien au travail (Weinreich 1953, Niculescu 1996) qu'avec son mari et quelques amis. Isabel Jiménez continue pourtant à utiliser l'espagnol – alterné avec l'anglais – avec son fils qui est plus jeune que la fille. La transmission de la langue d'origine ne cesse donc pas complètement mais se réduit à un des deux enfants.

Nous avons pu constater un changement de pratique linguistique entre les femmes et leurs enfants qui va d'un emploi exclusif de l'espagnol par la mère et les enfants – comme seule langue à la maison ou selon le principe « chacun parle sa langue » – vers une intégration de la langue d'accueil dans la communication à côté de l'espagnol. Ce glissement d'emploi de la langue d'origine vers la langue d'accueil est aussi souligné par une grande partie des chercheurs travaillant sur les familles bilingues (p.ex. Varro 1995).

Les aspects présentés ci-dessus montrent que la « loyauté linguistique » ne correspond pas uniquement à un « maintien de la langue d'origine en toutes circonstances », mais que le choix de langue de la mère comme des enfants et du père doivent s'adapter aux situations et aux contextes donnés.

Il convient alors d'étudier de plus près les raisons et motivations de ce changement de pratique linguistique, ce que nous tenterons de faire dans la partie suivante.

#### 4.3.1.2.2. L'influence externe et interne sur la loyauté linguistique

Dans ce sous-chapitre, nous parlerons dans un premier temps de l'influence externe sur la loyauté linguistique, plus précisément de la scolarisation, et dans un deuxième temps de l'influence externe, en particulier la prise de conscience par l'informatrice.

L'impact le plus fort et le plus répandu sur la pratique linguistique en famille a, dans notre corpus, la scolarisation de l'enfant. Dès qu'il entre à l'école, l'enfant appartient à des nouveaux réseaux sociaux où – dans le cas normal et dans notre corpus – la langue d'accueil est parlée et appréciée. L'enfant est plus fréquemment confronté à la langue d'accueil et l'espagnol est relégué à l'arrière-plan. Par conséquent, l'enfant introduit la langue plus fréquente aussi dans la communication avec sa mère (comme nous l'avons déjà vu dans la section 4.3.1.2.1.). Gracia Messmer thématise à ce point de l'entretien le moment où son enfant a commencé à ne plus utiliser (aussi régulièrement) l'espagnol, sa langue d'origine qu'elle a essayé de lui transmettre dès qu'il était tout petit.

claro (...) entonces (1) eh:: (...) y después de: de un año después del jardín ya cuando entraban a entraron a la escuela primaria (...) y lionel ya también dejó el jardín creo (...) eh empezaban a hablar más conmigo en dialecto y no en castellano (1) cosa que para mí al principio fue bastante cho- bastante chocante no o sea me pa- me resultaba (...) raro que mis hijos no me hablaran en mi idioma y que en otro que en donde yo no me sentía: tan cómoda no tan bien (...) pero bueno (...) es inevitable y sé que es así que es normal que es natural que los niños no quieren diferenciarse de los iguales no de los otros y hablan el idioma como los demás además que lógicamente están (...) en un tiempo importante sistematizada la lengua en en el jardín con sus juegos con sus (...) entonces es de (1) no podía hacer otra cosa que aceptarlo no? pero como madre y como (...) eh todo el tema de de lo tuyo es es importante y ya se pues si estás en otro país en otra cultura en otra eh (...) te es más difícil quizás no aceptarlo  
(GM\_TR091204)

La scolarisation est ressentie par Gracia Messmer comme un vrai moment de changement (« empezaban », « ils ont commencé »). Il y a une forte tension entre sa décision initiale que ses enfants lui parlent en espagnol et le changement de cette pratique par ces derniers dû à l'influence de la scolarisation qu'elle décrit avec les mots « chocante » (« choquant ») et « raro » (« bizarre »). Elle oppose le dialecte allemand à l'espagnol en parlant de « mi idioma » (« ma langue ») et « otro que en donde yo no me sentía tan cómoda no tan bien » (« une autre dans laquelle je ne me sentais pas si commode pas si bien »). L'emploi du mot « otro » montre une prise de distance par rapport à la langue d'accueil, qui n'est pas sa langue mais celle que ses enfants apportent de l'école et qu'ils commencent à utiliser aussi dans la communication avec elle. Non seulement la transmission de la langue, mais tout ce qui lui appartient (« todo el tema de lo tuyo »), l'intégralité de son identité est remise en question. Utiliser sa langue d'origine avec les enfants est donc aussi un moyen pour transmettre une certaine partie de sa culture, de sa vie, voire de son identité à ses enfants.



Elle a néanmoins dû accepter ce changement de pratique « inévitable » et en même temps « normal » et « naturel » car « no quieren diferenciarse de los iguales no de los otros ». Ne pas se différencier des autres enfants à l'école, être comme eux, signifie ne pas utiliser une langue minoritaire, une langue autre que celle dont se sert la société d'accueil. Son identité qui se définit, entre autres à travers l'emploi de l'espagnol (qu'elle souhaite transmettre du moins partiellement à ses enfants) s'oppose ici à l'identité à laquelle aspirent les enfants à travers l'utilisation de la langue d'accueil.

Chez Elisa Alvarez, c'est également la scolarisation de ses enfants qui mène à un changement de pratique linguistique. Contrairement au cas de Gracia Messmer, l'école et le jardin d'enfants n'ont non seulement une influence sur l'emploi de langue des enfants, mais également sur celui d'Elisa Alvarez. Comme nous l'avons analysé dans la partie précédente (voir l'extrait d'Elisa Alvarez 4.3.1.2.1.), elle passe d'une utilisation exclusive de l'espagnol à un emploi simultané des deux langues – la langue d'origine et la langue d'accueil – lorsqu'elle interagit avec ses enfants.

LG: y pero cómo lo hace ahora acaba (..) con con su hijo habla español o cómo

EA: sí cuan cuando hasta que él entró al kindergarten hablábamos español (1) ahm solamente español y él me respondía a mí en español

LG: sí

EA: tal vez a partir del kindergarten segundo año del kindergarten (..) él comenzó a responder en alemán tal vez el error mío fue decir mira que no entiendo pero decir que no entiendo era absurdo porque yo hablaba alemán con el papá

(EA\_TR100106)

Elisa Alvarez remet ici en question sa réaction à l'emploi de la langue d'accueil par son enfant. Elle se demande si elle aurait dû lui dire qu'elle ne le comprenait pas lorsqu'il parlait en allemand (« no entiendo »). Elle explique ou justifie son comportement (linguistique) en disant que cela aurait été « absurdo » (« absurde ») de faire semblant de ne pas comprendre car son fils pouvait s'apercevoir qu'elle maîtrisait bien la langue d'accueil lorsqu'elle parlait au père. Varro (1995) a également observé le même type de réaction de la part de ses informateurs : l'enfant entend sa mère parler la langue d'accueil et constate qu'elle maîtrise bien cette langue. Cette perception de l'enfant des compétences linguistiques de sa mère est très pertinente car une des raisons majeures qu'a l'enfant pour refuser de parler la langue d'origine d'un parent est qu'il n'en voit alors pas l'utilité. En conséquence il n'y a pas de nécessité de se servir d'une langue que lui, l'enfant, n'utilise pas très fréquemment et dans laquelle il est susceptible de rencontrer des problèmes, comme l'a montré l'exemple du fils de Laura Steiner (voir 4.3.1.2.1.) La scolarisation peut aussi affecter l'emploi de langue des frères et sœurs, surtout si ceux-ci ne vont pas encore à l'école et ne sont pas encore confrontés à la langue d'accueil de manière régulière. Gracia Messmer (qui, contrairement à Elisa Alvarez, ne s'adapte pas à l'emploi de la

langue d'accueil par son fils aîné) constate que son deuxième fils reprend la langue de son grand frère qui fréquente le jardin d'enfants. La conséquence de cette influence entre frères et sœurs est que c'est le deuxième fils qui, parmi ses trois fils, parle le plus en langue d'accueil avec elle. Gracia Messmer vit cette présence de la langue d'accueil dans l'interaction avec ses enfants comme un choc, comme nous l'avons vu auparavant. Cependant, elle constate aussi que ce passage de l'espagnol à la langue d'accueil causé par l'impact de l'école n'est ni définitif ni immuable. Elle décrit la pratique linguistique de ses enfants comme un processus qui va d'une phase où les enfants veulent uniquement parler la langue d'accueil à un retour à l'espagnol. Avec le temps, l'espagnol a repris la place centrale dans la famille qu'il avait jadis, avant la scolarisation.

eh con los chicos (..) ehm (..) se da bastante hm de no o sea yo creo que ha hay como un proceso que lo lo vi y creo que es o menos el normal o he escuchado o leído también sobre eso (...) eh:: (1) tienen estuvieron en una época en la cual bueno quieren hablar solamente el el el dialecto (..) ellos no hablan eh prácticamente el el no hablan prácticamente el castellano (2) siempre el eh íbamos a argentina de vacaciones siempre cada dos tres años hemos ido de vacaciones y entonces allí hablaban de nuevo el castellano sin ningún problema y se entendían muy bien y les gustaba y todo pero regresábamos aquí: (..) hablaban un poquito al principio luego de nuevo el volvían a a su (..) a su idioma (1) y: con el tiempo (..) bueno yo les siempre hablaba en castellano y eso para ellos era normal (..) como ya te he dicho no les gustaba si decía algo en dialecto ((rit)) les parecía que no era yo que era raro (1) y luego llegó un momento en el cual de ellos ellos solos se descubren que (..) para alguna cosa es:: no es tan no está tan mal poder hablar castellano también otro idioma (..) eh:: sea porque puedes hablar de algo con ellos y los demás no entienden (1) o:: porque hay alguien que habla castellano y ellos dos y ellos entonces pueden comunicarse entonces tienen una ventaja frente a los otros que no pueden (..) o:: porque hay una canción que es en castellano y o un jugador de fútbol que es de argentina y que es bueno entonces se pueden hablar con él si quieren o sea (..) se eh descubren la la la utilida!d eh de de de tener otro idioma de manejarlo o entenderlo (..) frente a otros que no (...) no y de sus amigos o de sus conocidos o de la gente del colegio lo que fuera (..) y entonces allí es como que vuelven a reconciliarse de alguna manera con el ((les deux sourient)) con el el castellano y (...)  
(GM\_TR091204)

Gracia Messmer a observé ce processus (« proceso ») de changement de pratique linguistique chez ses propres enfants. Elle se réfère à la littérature en disant qu'elle en a entendu parler ou l'a lu quelque part (« he escuchado o leído también sobre eso ») que c'est normal.

Pendant un certain temps, ses enfants ne parlaient presque pas l'espagnol (« en una época en la cual bueno quieren hablar solamente el el el dialecto »), sauf en vacances en Argentine où ils parlaient sans difficultés et aimaient beaucoup cette langue. Le retour en Suisse a pourtant de nouveau mené à un retour à « su idioma » (« sa langue »). Le pronom possessif « su » (« sa ») montre que Gracia Messmer considère l'allemand comme la langue de ses enfants et qu'elle-même ne s'identifie pas avec cette langue mais que sa langue est l'espagnol (comme nous l'avons vu dans le chapitre 4.1.3.). La langue préférée des enfants (suisse allemand) s'oppose donc à celle de Gracia Messmer (l'espagnol). Mais « llegó un momento » (« à un moment donné »), les enfants découvrent les avantages de savoir parler une langue qui est maîtrisée par peu de personnes dans leur entourage (« tienen una ventaja frente a los otros que no pueden »).

Elle peut servir par exemple de langue secrète entre frères et sœurs, et elle permet de comprendre une chanson ou encore de parler avec des célébrités hispanophones en Suisse. L'espagnol n'est plus considéré par les enfants comme un handicap qui les empêche d'être comme leurs camarades, mais comme quelque chose d'utile (« utilidad »), comme un plus.

Ce moment de prise de conscience quant au potentiel de l'espagnol n'est pas clairement défini par Gracia Messmer mais son affirmation montre que le répertoire plurilingue est dynamique et qu'elle a une vision intégrative de celui-ci, car elle parle d'une réconciliation avec l'espagnol (« que vuelven a reconciliarse de alguna manera con el con el el castellano »).

Les interactions enregistrées chez la famille Messmer montrent que les enfants intègrent l'espagnol dans leur pratique linguistique avec leur mère. L'emploi de cette langue se réduit pourtant à quelques énoncés, alors que la langue d'accueil prime clairement.

#### Exemple 6

- 1 F1: mami (1)
- 2 GM: qué?
- 3 F1: está estabas haciendo un crepe (1)
- 4 GM: was?
- 5 F1: kasch no eins de leche mache? (1)
- 6 GM: sí? (..) si quieres
- 7 M: como postre
- 8 F2: das kasch au sálber mache das muess nit s mami mache
- 9 F1: nei [will sy grad in dr chuchi gsi isch
- 10 F2: [nei s mami macht sy vyll besser]
- 11 F1: ((rit))
- 12 GM: cómo? (1) decilo (..) de nuevo (1)
- 13 F2: ((rigole)) qué
- 14 GM: decilo de nuevo
- 15 F2: s mami machts vyll besser (1)

Lors du repas le fils cadet demande à sa mère de lui préparer encore une crêpe, cette fois-ci sucrée (l.1-5). Il initie sa demande en espagnol (l.3) et passe après l'énoncé de sa mère en allemand (l.4) au suisse allemand (l.5). L'utilisation de l'espagnol peut s'expliquer par le fait que le fils veut quelque chose de sa mère et s'adapte par conséquent linguistiquement à celle-ci pour augmenter la chance d'obtenir ce qu'il désire. Le passage au suisse allemand avec l'insertion d'une expression espagnole (« de leche », « de lait condensé », l.5) est en lien avec la réponse en langue d'accueil de la part de la mère (l.4). Le fils s'adapte donc de nouveau linguistiquement à sa mère. Cet emploi de la langue d'accueil par Gracia Messmer contredit sa déclaration de toujours parler sa langue d'origine avec les enfants même si ceux-ci lui adressent la parole dans la langue d'accueil (voir 4.3.1.). Ces énoncés en allemand de Gracia Messmer sont néanmoins exceptionnels. Le deuxième fils n'utilise que pour une seule expression (« qué », « quoi », ligne 13) l'espagnol et parle le reste du temps – dans cet extrait mais également en général – en suisse allemand. Cette différence entre les deux frères quant à la

fréquence d'emploi de l'espagnol en interaction avec Gracia Messmer a aussi été mentionnée par cette dernière dans l'entretien. Selon elle, parmi ses trois fils, le deuxième fils parle l'espagnol le moins souvent. Ceci est dû au fait qu'il était très tôt confronté à la langue d'accueil par son frère aîné qui allait déjà à l'école. Le fils cadet passait d'abord beaucoup de temps seul avec la mère et de ce fait employait souvent l'espagnol. Néanmoins, la langue entre les trois frères est le suisse allemand, comme nous pouvons le voir dans cette conversation et comme l'a dit Gracia Messmer dans l'entretien. L'analyse dans cette section a montré que même un choix linguistique clair de la part de la mère n'évite pas un emploi régulier de l'allemand. Le choix de l'allemand par les enfants est principalement dû à la scolarisation (germanophone). Néanmoins, l'enfant peut de nouveau passer à un emploi plus fréquent de l'espagnol, par exemple dans le cas du fils aîné de Gracia Messmer.

A côté du changement des pratiques linguistiques induit par un facteur externe, la scolarisation des enfants, il existe des influences internes. Dans cette deuxième partie nous parlerons donc de ces influences, notamment de la prise de conscience par l'informatrice. La mère peut prendre conscience de la stratégie linguistique qu'elle emploie avec ses enfants et la reconsidérer, voire la mettre en question. Catalina Egger repense à son emploi de l'espagnol avec ses deux filles à l'occasion d'une expérience négative faite par un autre couple mixte. Elle se rend compte de l'importance de la langue d'accueil pour ses enfants.

y creo que cuando mi hija tuvo (.) tenía tres años (..) tuvimos la oportunidad de visitar a una pareja mixta también (..) en zúrich que no sé cómo la conocí (1) y ahí ocurrió algo en mi cabeza muy especial (..) ella porque mi:: ex-marido era (1) le gustaba todo lo que es (2) ah pedagogía (1) entonces ella le consultaba a él le decía mira yo tengo problemas tengo dos hijos (..) la niña es todo (..) excelente no pasa nada pero mi hijo sufre mucho en la escuela (..) en la primaria porque el idioma eh es un factor que le (..) cohibe (1) cuando escuché eso yo me interesé me interesé me interesé me puse las orejas grandes porque yo siempre pensé que ellos tenían mis hijas tenían que aprender (..) español ((s'adresse à une personne qui est en train de partir)) y y entonces sola sola ni siquiera lo comenté con mi:: ex-marido dije (..) discriminación ahí me vino la palabra (1) porque antes no la conocía y sabía lo que era y todo pero que me voy a imaginar que algún día (..) yo me iba a quedar (..) un poco:: eh (..) como una posible (..) presa de discriminación o mis hijas (..) entonces dije no aquí se acabó y se rompió y yo hablo siempre español pero hay que hacer todo para que estas aprendan alemán (..) porque yo me dije qué sirve que ellas sepan perfecto comunicarse con su madre (..) si sepan buenísimo el español si no se comunican con la gente si en la escuela les discriminan

(CE\_TR100518)

Catalina Egger parle d'une amie qui lui a raconté que son fils avait des problèmes à l'école à cause de son bilinguisme. Alors qu'elle n'avait jamais remis en question son emploi d'espagnol vis-à-vis de ses enfants auparavant, cet événement a amené Catalina Egger à repenser sa pratique linguistique (« me interesé me interesé me interesé me puse las orejas grandes », « je m'y suis intéressé, je m'y suis intéressé, je m'y suis intéressé j'ai ouvert grand les oreilles »). L'énoncé « ocurrió algo en mi cabeza muy especial » (« quelque chose de particulier s'est passé dans ma tête ») montre qu'un processus de réflexion s'est mis en marche. Catalina Egger en a

conclu que la maîtrise de la langue d'accueil de ses enfants était primordiale (« hay que hacer todo para que estas aprendan alemán ») pour éviter qu'elles soient discriminées par les autres et pour pouvoir garantir leur réussite scolaire (« si en la escuela les discriminan »).

Cette prise de conscience ne l'amène pourtant pas à employer la langue d'accueil avec les enfants (« y yo hablo siempre español »), mais du moins à ne pas les obliger à lui parler en espagnol. Certes, ce choix demande aux enfants d'avoir surtout des compétences passives (et non actives) dans la langue d'origine de la mère. Catalina Egger semble être fière de cette décision qu'elle considère être « todo un éxito todo un éxito » (« un succès total »), du moins au moment où elle allait avec ses deux filles au groupe de jeu. Néanmoins, dans un deuxième entretien ayant eu lieu quelques semaines plus tard, elle se prononçait différemment sur ce choix de stratégie linguistique. En effet, pendant un certain temps, elle a regretté de ne pas avoir continué à exiger que ses enfants lui parlent en espagnol.

LG: pero entonces qué cambiaste en cuanto al comportamiento

CE: yo no no exigía a mis hijas (..) no exigía mis hijas que me hablaran (..) eh español (1) que despuES con el tiempo puedo decir que hasta me arrepentí por (..) por muchos meses

LG: sí

CE: sí porque (..) resulta que (2) la comunicación del idioma emocional (1) es para mí porque yo aprendí como primer idioma el español (1) pero el idioma para mis hijas uno es alemán (..) entonces cuando yo hablaba emocionalmente NO ME ENTENDÍAN entonces no me gustaba (1) entonces tenía que cambiar al alemán ahí me entendían ((rient les deux))

(CE\_TR100518)

Ne pas leur demander de parler en espagnol (« no exigía mis hijas que hablaran español ») avait des conséquences sur les compétences des filles en espagnol. Elles ne comprennent pas leur mère lorsqu'elle leur parle de manière émotionnelle en espagnol. « Emocionalmente » peut signifier que Catalina Egger parle vite ou qu'elle se sert de mots et de structures dont ses filles n'ont pas l'habitude. Ce refus ou manque de compréhension l'a par conséquent conduite à leur parler dans la langue d'accueil. L'énoncé « hasta me arrepentí por (..) por muchos meses » (« je me suis même repenti pendant beaucoup de mois ») montre d'une part qu'elle remet en question cette décision mais que d'autre part ce regret semble avoir disparu avec le temps. Il y a une tension entre sa langue préférée et celle de ses enfants (« primer idioma el español pero el idioma para mis hijas uno es alemán », « la première langue (est) l'espagnol, mais la langue numéro un pour mes filles est l'allemand »).

Aujourd'hui, comme elle le commente à un autre moment de l'entretien, elle est fière de la compétence linguistique en allemand et du succès scolaire de ses enfants ce qui semble l'avoir confirmée dans son choix de pratique linguistique avec ses enfants.

Comme l'ont montré les sous-chapitres 4.1. et 4.3., toutes les femmes interviewées dans le cadre de notre travail transmettent leur langue d'origine aux enfants. Des études sur des femmes philippines dans ces couples mixtes (Hillman 1996, Hettlage/Kohler 2000, Lauser 2004) ont

par contre montré que celles-ci transmettaient beaucoup plus rarement leur langue première que nos informatrices. La transmission de la langue d'origine semble donc aussi dépendre du groupe ethnique et social auquel appartiennent les femmes étrangères.

Nos femmes le font pourtant à des degrés différents : la transmission de la langue d'origine va de son emploi exclusif à une alternance entre l'espagnol et la langue d'accueil ou, dans le cas d'Isabel Jiménez, à une alternance entre la langue d'origine et l'anglais. Les femmes expliquent ou justifient leur choix par différents arguments dont il sera question dans le paragraphe suivant.

#### 4.3.2. Les arguments pour la transmission de la langue d'origine

Dans ce qui suit, nous exposerons les arguments des femmes pour la transmission de leur langue d'origine. Pour ce faire, nous étudierons les représentations sociales des femmes observables dans les entretiens menés avec elles. Les arguments des informatrices bien que variés peuvent être regroupés sous les thèmes suivants : La loyauté envers la famille dans le pays d'origine (4.3.2.1.), le désir de vouloir retourner dans le pays d'origine (4.3.2.2.), l'importance de parler plusieurs langues, c'est-à-dire d'être plurilingue (4.3.2.3.), les compétences linguistiques de la mère qui maîtrise mieux l'espagnol que l'allemand (4.3.2.4.), la transmission de l'identité à travers la langue ou la langue comme élément de l'identité (4.3.2.5.) et l'importance voire la valeur (symbolique) qu'a l'espagnol pour la société (suisse) (4.3.2.6.).

##### 4.3.2.1. La loyauté familiale

La loyauté familiale est l'argument le plus fréquent des femmes interviewées pour transmettre l'espagnol aux enfants. Pour rendre possible un contact régulier entre la famille dans le pays d'origine et les enfants il faut une langue commune. Cette langue est dans tous les cas que nous avons analysés l'espagnol. Pour l'informatrice Gracia Messmer, le contact entre sa famille et ses trois fils est très important ce qui la mène, entre autres à vouloir transmettre sa langue d'origine à ses enfants.

GM : pero además para que tuvieran contacto con mi familia (..) o sea yo tengo cinco hermanos y mis padres y mis mis ab- abuelas

LG: hermanos

GM: hermanos y hermanas (1) eh:: y entonces (..) eh:: para mí:: que mis hijos no puedan comunicarse con con su familia de mi familia de su familia no no no existía no no podía ser (..) entonces tenían que hablar también el o sea tenían (..) era importante que tuvieran que hablar el esp-

(GM\_TR091204)

« Para mí », c'est-à-dire pour elle, il était primordial que ses enfants puissent communiquer avec la famille dans le pays d'origine. L'importance et sa volonté forte sont soulignées par l'emploi des expressions « tenían » (« ils devaient ») « no existía » (« cela n'existait pas ») et « es importante » (« il est important »). Ces mots montrent aussi que pour elle il ne semble pas y avoir un autre choix de langue possible, comme par exemple l'emploi de l'anglais au lieu de l'espagnol. Le contraste entre « su familia » (« leur famille ») et « mi familia » (« ma famille ») est intéressant parce qu'il montre premièrement qu'elle considère que sa famille fait partie de la vie de ses enfants. La famille inclut donc non seulement les Gracia Messmer, son mari et ses deux fils mais également ses frères et ses parents en Argentine (voir à ce propos Clyne 1981). De plus, comme il s'agit de sa propre famille, cela relève de sa responsabilité que ses fils puissent parler avec la famille en Argentine, ce qui peut être une explication supplémentaire pour le choix de l'espagnol comme langue commune.

Cet extrait de l'entretien avec Gracia Messmer montre bien l'importance qu'a la famille pour elle et pour les personnes latino-américaines en général. Ainsi, Carmen Schneider dit à propos de la valeur de la famille que « para nosotros las relaciones familiares no tienen sentido aquí no tienen como importancia no tiene ese peso esa esa ese amor » (« pour nous les relations familiales n'ont pas de sens ici elles n'ont pas d'importance cela n'a pas ce poids cet amour »). Elle compare le rôle que joue la famille pour les Suisses à celui qu'il joue pour les Dominicains ou les latinos (en utilisant le terme « nosotros ») et constate que ces derniers la valorisent beaucoup plus que la société d'accueil. En outre, la « famille » va très souvent au-delà de ce que les Suisses entendent par ce terme. En Amérique latine, la famille inclut les grands-parents, les frères et sœurs, leurs enfants, les oncles et tantes, les grands-oncles et grands-tantes et quelques fois même les voisins ou des amis, comme l'a également montré l'extrait de Gracia Messmer. Cette conception plus vaste mène à une valorisation plus forte de la famille et peut expliquer l'attachement de la femme émigrée à celle-ci. Laura Steiner ne se sent non seulement responsable de transmettre l'espagnol à cause de la grand-mère mais aussi à cause des cousins de ses enfants dans le pays d'origine. Pour elle, il s'agit d'un maintien de la langue d'origine familiale car la famille Steiner (Laura, son mari et les deux enfants) a d'abord vécu en Équateur avant de déménager en Suisse, un an avant notre recueil des données.

LG: y qué lenguas bueno ya lo hemos hablado la última vez pero tal vez puedes repetir un poco qué lengua hablas tú con los niños

LS: con los niños en español (1) yo pienso que es muy importante que ellos hablen español (..) porque toda mi familia está en Ecuador no (1)

MS: ayúdame

LS: ya te estoy ayudando (..) entonces es de yo no quiero que pierdan el idioma (..) porque toda la influencia está aquí en alemán no (1) y más que nada ponte mi mi m:: los primos (.) ellos no van a aprender alemán para entenderles a sus primos (..) entonces (..) tienen que saber eh (.) español y: mi mami también

ella habla (.) español entonces si no quiero que que le pierdan por eso yo todo el tiempo les hablo en español (.)  
(LS\_TR100129)

Comme Gracia Messmer, Laura Steiner juge elle-même que l'apprentissage ou plutôt le maintien de l'espagnol est indispensable (« yo pienso que es muy importante que ellos hablen español », « je pense qu'il est très important qu'ils parlent l'espagnol »). Elle dit que « toda mi familia está en Ecuador » (« toute ma famille est en Équateur ») et mentionne « mi mami » (« ma mère ») et « sus primos », les cousins de ses enfants qui ne parlent pas l'allemand et ne vont pas l'apprendre (« ellos no van a aprender alemán »). Laura Steiner considère donc que c'est à elle d'assurer une communication entre ses enfants et sa famille dans le pays d'origine en parlant l'espagnol avec ses enfants. L'expérience vécue avec son oncle lors qu'elle vivait encore en Équateur a aussi joué un rôle important pour sa décision de transmettre la langue. Celui-ci a décidé de ne pas transmettre l'espagnol à ses enfants mais de leur parler en anglais, la langue dominante des États Unis, pays où il habite.

sí me eso es del (..) por eso te digo para mí es importante que no lo pierdan porque ya te digo (.) o sea no (..) yo pienso si no regresar al ecuador a vivir es siempre tener contacto con mi familia no (..) y los niños igual (.) yo te digo tenemos un tío (1) bueno en la parte de mi padre son doce hermanos es una familia muy grande (..) y ese tío se fue a estados unidos a bueno estudió allí es médico y todo tiene su familia sus hijos y cuando venían de vacaciones (.) yo éramos pequeños yo no les entendía nada (..) y ellos tampoco entonces me a mí me daba iras primero o sea porque ((rit)) no pueden jugar (.) p no saben nada entonces sí (..) como niños era complicado y yo me acuerdo de eso no y me daba (.) ahora digo es una pena que no les habló en español (..) pero eh mi prima que ella también estuvo viviendo allí me decía (..) yo alguna vez le pregunto le pregunté a él por qué no les habló en español a los hijos (..) entonces él decía que en la época que él estuvo allí (.) había mucho (.) el problema del racismo para los afroamericanos y los latinoamericanos (1) entonces si tú hablabas español (..) como que te veía mal (1) entonces él no quería que eso les afecta a sus hijos entonces ya en entendiendo esa razón bueno dije bueno pero a mí si no no comparto la idea no (1)  
(LS\_TR100129)

Laura Steiner juge le fait que son oncle n'a pas transmis l'espagnol à ses enfants comme étant une erreur, même si elle connaît et reconnaît aujourd'hui jusqu'à un certain point la raison pour ce choix de pratique linguistique (« entendiendo esa razón », « comprenant cette raison »): parler espagnol aux États Unis à cette époque-là aurait mené à une discrimination de la famille (« el problema del racismo para los afroamericanos y los latinoamericanos », « le problème de racisme pour les afroaméricains et les latinoaméricains »). Le choix fait par l'oncle est donc comparable à celui de Catalina Egger (voir 4.3.1.2.2.) qui a commencé à donner plus de poids à la langue d'accueil en interaction avec ses filles par peur qu'elles soient discriminées. Étant enfant, Laura Steiner ne comprenait pas encore pourquoi ses cousins ne parlaient pas l'espagnol et ne pouvaient par conséquent pas jouer avec elle. L'énoncé « me daba iras » (« cela me mettait en colère ») montre qu'elle a vécu cette situation comme une expérience très négative qu'elle ne désirait absolument pas pour ses enfants. Si ses enfants ne maîtrisaient pas sa langue d'origine, ils risqueraient de se retrouver aussi dans la situation de ne pas pouvoir



communiquer avec la famille dans le pays d'origine car pour elle « yo pienso si no regresar al ecuador a vivir es siempre tener contacto con mi familia » (« je pense que si ne je retourne par en Équateur on va toujours avec du contact avec ma famille »). Ce vécu dans la famille d'origine a mené à une représentation d'usage (Mondada 2004 : 258) de Laura Steiner de transmettre l'espagnol. Pour Blanca Sánchez par contre c'était l'opinion de sa propre famille qui avait une influence significative sur son choix de pratique linguistique avec son enfant. Sa mère veut absolument que sa petite-fille maîtrise l'espagnol pour pouvoir lui parler.

LG: y qué piensas de o más bien qué piensan las otras personas de cómo debería hacerlo tal vez también elvira o tu mamá o

BS: mi mamá (..) ella (..) le da igual (1) mi mamá si le hablo mi mamá dice mira háblale como quieras (..) sólo cuando venga a México tiene que hablar español yo no sé cómo le vas a hacer mi mamá (.) me deja ehm (.) cree que es mi hija cree que es mi decisión (..) y yo voy a hacer con ella lo que yo quiero no (BS\_TR101203)

Sa mère ne lui impose pas de pratique particulière quant à l'éducation linguistique de sa fille (« háblale como quieras », « parle-lui comme tu veux »), mais exige tout de même que l'enfant sache parler l'espagnol (« tiene que hablar español »). Cette prétendue liberté de décision correspond plutôt à une directive d'enseigner l'espagnol à son enfant pour que la grand-mère puisse interagir avec celle-ci. Blanca Sánchez ne semble pourtant pas le ressentir comme une contrainte venant de l'extérieur car elle confirme que « es mi decisión (..) y yo voy a hacer con ella lo que yo quiero » (« c'est ma décision et je vais faire avec elle ce que je veux »). Elle semble donc partager l'avis que la transmission de l'espagnol est importante.

Elisa Alvarez par contre ressent l'opinion de ses parents comme un grand poids. Eux aussi veulent que les enfants maîtrisent l'espagnol. Elle semble pourtant s'apercevoir d'obstacles possibles quant à cette pratique linguistique, contrairement à Blanca Sánchez dont la décision relative à l'éducation langagière des enfants est encore à l'état de projet car sa fille n'est pas encore née. Puisque les enfants d'Elisa Alvarez sont déjà des adolescents, elle peut faire référence à une quinzaine d'années d'expérience avec cette pratique linguistique.

EA: y y con mi hijo yo le he escuchado sí no era normal que habla bien (..) además para ellos es lógico que los chicos tENgan que hablar alemán eh español

LG: sí?

EA: ellos no se pueden imaginar que ellos no hablen el español (1) es es es para ellos es claro (2) pero por la la la realidad es otra ((rient))

(EA\_TR100108)

Dans cet extrait, Elisa Alvarez oppose les exigences de ses parents – qui trouvent que c'est « lógico » (« logique ») et « claro » (« claire ») que les enfants parlent bien l'espagnol – à la « réalité » à laquelle elle et ses enfants sont confrontés. La transmission de l'espagnol ne va pas de soi mais demande un effort énorme de la part de la mère (voir 4.3.1.2.). De plus, cette transmission s'accompagne souvent de conflits dont les parents dans le pays d'origine n'ont

pas connaissance. Deux mondes, deux réalités s'affrontent ici que la femme doit concilier dans le cadre de sa vie en Suisse.

Le travail que cela demande à la mère est d'autant plus important du fait qu'elle se retrouve en général seule face à la responsabilité d'assurer la compétence linguistique en espagnol des enfants (Burton/Dyson/Ardener 1994). Aussi bien María Kaiser que Elisa Alvarez ressentent une grande pression venant de leurs familles dans le pays d'origine respectif. Pour Maria Kaiser, transmettre la langue est un moyen d'éviter des commentaires ou mêmes des reproches de la part de sa famille.

MK: yo también es que lo que digo cuando la primera vez que yo va fui a santo domingo ellos no tenían que tener un año no hablaban claro pero mi mamá podía hablar con los niños (..) y ya la segunda vez ya ellos hablaban cla- hablaban bien hablaban bien y eso y mi mamá se podía desen- desentender yo yo no puedo decir a mi mamá no ahora tú tienes que aprender alemán porque mis hijos no saben español

LG: eso era eso la motivación

MK: esa fue mi primera motivación y claro para los niños que se críen con dos idiomas (1) esa también fue una que yo no voy a ir a santo domingo porque yo encuentro si yo va voy a santo domingo con los niños que no saben español (1) no van a decir los niños van a decir eh maría ya los niños hablan español eso yo digo yo no voy yo me hago un daño yo no a los niños que los niños todavía tienen tiempo ya cuando vayan a la escuela aprender otro idioma pero si ya ellos van preparados con esos dos idiomas (..) pueden coger otro idioma (1) sí sí esa fue la principal motivación  
(MK\_TR091008)

Transmettre la langue à cause de la famille du pays d'origine était la « primera motivación » (« la première motivation ») de María Kaiser. Par l'adoption de cette pratique, elle évite des répercussions négatives sur elle. Elle dit « yo me hago un daño » (« moi, je me nuis ») et dans un autre entretien, tenu quelques jours auparavant en présence de son mari, elle souligne la même chose dans la langue d'accueil : « dann bin ich die dumme ». María Kaiser pense qu'elle serait « le dindon de la farce » pour sa famille dans le pays d'origine si elle ne satisfait pas leurs vœux, leurs exigences. La transmission de l'espagnol a ici une fonction d'autoprotection. La confirmation d'avoir choisi la « bonne » pratique linguistique vient également de sa famille : « bueno la familia de parte mía estuvo contenta » (« bon la famille de mon côté était contente »). Cette importance de la famille pour la loyauté linguistique ressort clairement des entretiens avec les femmes interviewées et est confirmé, entre autres par Clyne (1981) et Fishman (1965).

#### 4.3.2.2. Le retour dans le pays d'origine

La transmission de l'espagnol est non seulement importante pour la communication des enfants avec la famille dans le pays d'origine, discutée ci-dessus, mais c'est aussi la langue dont ils ont besoin si la famille décide d'aller vivre dans ce pays. Pour aucune de nos femmes ce n'est un projet définitif, mais plusieurs d'entre elles envisagent le retour dans le pays d'origine au moins

comme une possibilité. Laura Steiner, qui a d'abord vécu en Équateur avec son mari et ses enfants et qui vit en Suisse depuis peu de temps, considère le retour comme une option réelle. Pour y vivre de nouveau, « es importante que no lo pierdan » (« il est important qu'ils ne le perdent pas », voire pour la citation de cet énoncé le chapitre 4.3.2.1.). Conserver l'espagnol des enfants constitue une condition sine qua non pour réaliser ce projet.

Gracia Messmer avait la même intention que Laura Steiner. Contrairement à cette dernière, chez Gracia Messmer cette idée date d'il y a une vingtaine d'années, au début de sa vie en Suisse. Le projet a donc plutôt été relégué à l'arrière-plan.

y por otra parte (1) eh para mí era muy importante que mis hijos en un principio cuando nos vinimos a vivir aquí la idea era volver a argentina no era quedarnos aquí (..) yo no vine pensando me voy a quedar a vivir aquí en el comienzo (..) entonces siempre estaba la la la opción o la posibilidad o la o casi el la idea de que íbamos a ir a argentina entonces para ellos también era importante que hablaran español (..) pero además para que tuvieran contacto con mi familia  
(GM\_TR091204)

L'option de retourner en Argentine comme il était prévu (« en un principio ») il y a une vingtaine d'années n'a pas été mise à exécution, comme le montrent l'utilisation des mots « opción », « posibilidad » et « idea ». Le retour était, à côté de la loyauté familiale, un des moteurs principaux de Gracia Messmer de la transmission de la langue d'origine aux enfants. Néanmoins, rentrer pour toujours, c'est-à-dire vivre uniquement dans le pays d'origine, n'est pas une option pour la plupart des femmes pour diverses raisons : d'une part, la formation scolaire, la sécurité ainsi que la stabilité politique en Suisse sont souvent meilleures que dans leurs pays et, d'autre part, aller vivre ailleurs signifierait devoir s'adapter de nouveau, aussi à son « propre » pays car souvent les femmes interviewées vivent en Suisse depuis de nombreuses années et se sont habituées à cette vie. Aussi bien pour Gracia Messmer que pour Carmen Schneider, vivre dans les deux pays serait pourtant une option.

#### 4.3.2.3. Le plurilinguisme

Vivre dans les deux pays ou du moins être en contact avec des personnes des deux pays signifie pour les enfants qu'ils doivent avoir des compétences linguistiques dans les deux langues. Devoir apprendre et maîtriser plusieurs langues est pourtant souvent encore considéré comme une surcharge cognitive pour l'individu (comme nous l'avons montré dans la partie 2.1.). De nombreux travaux ont montré que ce préjugé empêche un certain nombre de couples bilingues de transmettre leurs deux langues (Heredia-Deprez 1987, Varro 1984 ; 1995). Cette image d'un « bilinguisme perturbateur » ne semble pas faire partie des représentations sociales de nos

femmes, au moins pas en ce qui concerne le plurilinguisme précoce. Ainsi, pour María Kaiser, parler deux langues dès la petite enfance n'est pas un problème pour l'enfant.

LG: no piensa que es mucho tener para un niño tener dos lenguas que tiene que funcionar con dos lenguas  
MK: si el niño desde el principio desde el momento de nacer eh es así ya el niño se acostumbra y yo empiezo- yo no pienso que es difícil claro ya tres cuatro lenguas ya pienso que es mucho pero dos lenguas pienso que al contrario yo digo le iría mucho mejor (1) yo también es que lo que digo cuando la primera vez que yo va fui a santo domingo ellos no tenían que tener un año no hablaban claro pero mi mamá podía hablar con los niños y ya la segunda vez ya ellos hablaban cla- hablaban bien hablaban bien y eso y mi mamá se podía desen- desentender yo yo no puedo decir a mi mamá no ahora tú tienes que aprender alemán porque mis hijos no saben español  
(MK\_TR091008)

María Kaiser présente son avis de manière généralisée en parlant de « el niño » (« l'enfant »). Cette généralisation peut s'expliquer d'abord par le fait qu'elle base son jugement sur l'observation des compétences linguistiques de ses propres enfants. Dès la petite enfance, ils étaient capables de communiquer avec leur grand-mère (« ya la segunda vez ya ellos hablaban cla- hablaban bien », « déjà la deuxième fois, ils parlaient bien »), ce qui montre de nouveau l'importance de la mère ainsi que de la loyauté familiale discutée auparavant. Par la suite de l'entretien, Maria Kaiser parle aussi de son expérience faite avec une petite fille germanophone dont elle était la nourrice et qui était devenue bilingue sans problèmes parce qu'elle lui avait parlé en espagnol. Elle dit que ce n'est pas une surcharge cognitive, mais affirme même que cela « le iría mucho mejor » (« traduction »), donc que le bilinguisme est un plus, voire un avantage. María Kaiser pense pourtant que plus de deux langues seraient trop pour un enfant (« claro ya tres cuatro lenguas ya pienso que es mucho »).

Blanca Sánchez par contre ne voit pas l'acquisition de trois langues par son enfant – dans son cas l'allemand, le suisse allemand et l'espagnol – comme une trop grande sollicitation car « los niños son una esponja (..) que la absorban todo » (« les enfants sont (comme) une éponge, ils absorbent tout »). Elle se sert de l'image de l'éponge pour représenter la facilité avec laquelle l'enfant apprend plusieurs langues de manière simultanée. Cette conception correspond à celle de l'apprenant qui assimile tout l'« input » comme à travers un entonnoir. Bien que cette représentation sociale soit considérée comme dépassée au sein de la recherche, elle est souvent évoquée dans la société d'accueil.

Comme Blanca Sánchez, Laura Steiner ne croit pas non plus que parler deux langues pose un problème aux enfants s'ils y ont été exposés depuis leur plus jeune âge.

LG: y no crees que es una sobrecarga para los niños tener esas dos lenguas  
LS: (2) hm: la verdad no creo porque (1) desde que nacieron tuvieron este eh contacto no (1) entonces están un poco acostumbrados creo yo (1) espero que no les (1) porque raphael me explicaba que (1) también es un problema no cuando no tienes un un idioma fuerte más o menos (1) porque tienes que aprender todo se escribe como se habla (..) y tienes otro idioma ma- encima siempre te vas a confundir o no vas a hablar bien un idioma (1) en todo el contexto no (2) pero yo digo bueno:: veamos qué tan (..) qué tan grave es no ((rit))  
(LS\_TR100129)

Comme les enfants sont dès leur naissance quotidiennement confrontés à deux langues, ils « están un poco acostumbrados » (« ont un peu l'habitude »). La simple habitude ne suffit pourtant pas pour que ce bilinguisme soit couronné de succès. Laura Steiner, en reprenant l'avis de son mari, met en avant l'importance d'une langue de base sur laquelle se « construisent » les autres afin d'éviter des problèmes d'acquisition langagière. L'avis que le succès de la langue seconde dépend de la maîtrise de la langue première est largement partagée dans la recherche (voir notamment l'hypothèse de l'interdépendance de Cummins 1976, 1981). Dans le cas de la famille Steiner, il y a pourtant deux langues premières, l'espagnol et la langue d'accueil. Nous avons donc affaire à une acquisition simultanée de deux langues premières et pas à une acquisition successive précoce d'une langue seconde comme le postule le mari de Laura Steiner. Selon son point de vue l'acquisition des deux langues poserait alors un problème à ses enfants à cause de l'absence d'une langue de base. Cette tension entre l'opinion du mari et l'intuition de Laura Steiner que ce n'est qu'une question d'habitude est d'abord dissipée par l'énoncé à la fin « veamos qué tan qué tan grave es no ». Ce « on verra si c'est tellement grave » montre que Laura Steiner n'est pas prête à modifier la politique linguistique familiale (la méthode OPOL) de manière préventive, par exemple en ne parlant que l'allemand à ses enfants, mais qu'elle leur enseignera l'espagnol et verra par la suite si cela leur pose un problème. Ensuite, elle réplique à son mari – ce qu'elle mentionne plus tard dans l'entretien – qu'il maîtrise lui-même cinq langues sans que cela mène à un répertoire linguistique confus. Ceci montre que le choix de la langue ou des langues transmises aux enfants est objet d'une discussion au sein du couple (Deprez/Dreyfuss 1998).

#### 4.3.2.4. La compétence linguistique de la mère

Nous venons de voir que plusieurs femmes estiment que le fait que l'enfant acquiert deux langues dès sa plus tendre enfance ne mène pas à une surcharge cognitive de l'enfant. Mais pour les femmes qui n'apprennent la langue d'accueil qu'en tant qu'adulte, la situation est bien plus complexe.

Les femmes interviewées jugent leur niveau linguistique dans la plupart des cas comme plutôt bon (voir 4.1.2.2.), mais considèrent que cela ne suffirait pas pour transmettre cette langue aux enfants. Souvent l'enfant naît peu de temps après leur arrivée en Suisse où leurs compétences linguistiques dans la langue d'accueil sont d'habitude encore plutôt faibles. Cette courte durée ainsi que le manque de contact avec la société d'accueil sont des facteurs qui ont une forte

influence sur la loyauté linguistique (Weinreich 1953, Niculescu 1996) comme nous verrons par la suite.

Ainsi Blanca Sánchez, qui est en Suisse depuis un an, estime que parler la langue d'accueil avec son futur enfant voudrait dire lui enseigner un très mauvais (suisse) allemand. Elle illustre son point de vue à partir des compétences linguistiques de son mari.

pero a veces también creo que tienen que hablar (1) suizo porque y necesito aprenderlo también (..) igual que la niña (..) y si yo le hablo en alemán a ella le voy a enseñar un alemán de las (1) patas o sea (..) igual si cristian habla en español con la niña él le va a enseñar un español (..) que la niña (xxx) que o sea porque hace cada (.) invento de de palabras (..) de que no sabe (..) yo digo mira si no sabes mejor dime el dímelo en inglés (1) o o o no sé o preguntámela (..) pero no me la digas así porque me da una risa (2) que inventa cada palabra (..) digo no no puede ser no puede ser  
(BS\_TR101203)

Elle compare les compétences de son mari en espagnol avec ses propres compétences en allemand qu'elle juge « de las patas », c'est-à-dire d'un très bas niveau. Le mari de Blanca Sánchez a certes été élevé de manière bilingue en parlant la langue d'accueil avec son père et l'espagnol avec sa mère mexicaine. Pourtant, selon elle, son mari a « una ere media francesa » (« une r moitié française »), comme elle le dit plus tard dans l'entretien, et qu'il « hace cada (.) invento de de palabras » (« invente des mots »). Son accent et la créativité lexicale qui fait émerger des mots inexistantes en espagnol amènent Blanca Sánchez à dire que son mari devrait parler la langue d'accueil et non l'espagnol avec son enfant. L'espagnol sera donc pris en charge par Blanca Sánchez, ce qui correspond à la méthode OPOL (voir, entre autres Mishina-Mori 2011) fréquemment observée chez nos informatrices. La compétence linguistique doit par conséquent être très haute pour qu'elle la juge suffisante pour la transmission à l'enfant.

María Kaiser trouve également qu'il faut de très bonnes compétences dans une langue pour la parler aux enfants. Par contre, elle ne limite son jugement pas à sa propre situation, mais critique en même temps ses amies hispanophones qui ont choisi la langue d'accueil pour la communication avec les enfants.

LG: hay muchas amigas que también lo hacen así o hay más bien amigas que sólo hablan alemán  
MK: hay amigas que hablan alemán sí que encuentro que es un error (1) tengo una que es un caso especial ella no habla alemán o habla muy poco ella necesita traductora ella necesita todo pero ella con la niña habla alemán y ella lo habla mal lo que dice lo habla mal hecho mal dicho y dije mejor no hagas eso todo tu niña lo que le estás haciendo tú es un daño porque tú no sabes bien el idioma no sabes de lo que estás hablando y eso se lo quieres dar a la niña (1) la niña ahorita cuando vaya vamos a decir una suiza pero habla muy un dialecto más mal hablado que cualquier otro ni otro extranjero no le hagas ese daño  
(MK\_TR091008)

Elle donne l'exemple d'une amie alloglotte (et probablement hispanophone) qui parle la langue d'accueil à son enfant même si son niveau de compétence dans cette langue ne lui permet même pas de se débrouiller seule dans la vie quotidienne (« ella no habla alemán o habla muy poco ella necesita traductora », elle ne parle pas l'allemand o le parle très peu elle a besoin d'une interprète »). María Kaiser parle à ce propos de « error » (« erreur »). La répétition du mot

« daño » montre que pour elle, le problème fondamental de la pratique linguistique de cette amie est qu'elle nuit à l'enfant. Comme sa mère (« ella lo habla mal », « elle le parle mal »), cet enfant aura un niveau d'allemand plutôt bas.

Elisa Alvarez partage l'avis de Blanca Sánchez et de María Kaiser. Mais contrairement à ces dernières, dans son cas ce n'est non seulement elle qui ne souhaite pas parler la langue d'accueil, mais aussi les enfants qui ne le veulent pas et montre une monophonie collective au sein la famille. L'énoncé « se iban a reír en mi cara » (« ils allaient se moquer de moi ») montre que les enfants estiment que leur mère ne parle pas bien la langue d'accueil. Néanmoins, ce n'est pas uniquement une question de compétence linguistique, mais aussi une question d'identité pour la mère. Les enfants perçoivent leur mère comme une femme hispanophone de sorte que l'emploi de la langue d'accueil leur paraît bizarre.

#### 4.3.2.5. La transmission de l'identité et de la culture

L'identité de la femme joue un rôle important dans le contexte de la transmission de la langue aux enfants. Premièrement, les enfants identifient la mère à travers la langue et, deuxièmement, la mère transmet une partie de son identité et de sa culture aux enfants à travers la langue (cf. p.ex. Mills 2004). Pour la mère, parler l'espagnol aux enfants ne signifie donc non seulement maintenir la langue d'origine, mais aussi faire perdurer une partie de son identité. L'informatrice Laura Steiner mentionne cet argument lorsqu'elle évoque la valeur de la langue espagnole pour elle.

LG: y qué representa el español para ti

LS: bueno es mi identidad no ((rit)) sí o sea es de donde soy (1) y (...) eso te digo quiero mantenerlo no quiero que pierdan los pequeños más que nada (2)

(LS\_TR100129)

L'acquisition de l'espagnol par les enfants signifie pour elle le maintien de sa propre identité (« quiero mantenerlo »). Maintenir l'identité est important pour elle car celle-ci est soumise à des changements fondamentaux dus à la migration et aux nouvelles conditions de vie dans le pays d'accueil. L'étude de Varro (1984) sur des femmes américaines mariées avec un Français en France montre que la préoccupation principale des femmes par rapport au bilinguisme, c'est-à-dire la maîtrise de la langue d'origine et de celle d'accueil par les enfants, est le désir d'exister à part entière. « How one imagines one's own identity and whether one's family or one's own subjective existence comes first » (Dubar 2000). Si l'enfant parle les deux langues, il confirme aussi l'identité de la mère. Ce bilinguisme mène à un renforcement de la position du parent

« minoritaire » – dans notre cas de la mère – et devient le symbole de son identité, la « preuve » que sa contribution a été reconnue et valorisée (Varro 1998).

Carmen Schneider par contre ne parle pas la langue d'origine avec sa fille pour faire perdurer son identité, mais parce qu'elle considère que transmettre l'espagnol et à travers celle-ci la culture permet à sa fille de construire sa double identité (Lèdi/Py et al. 1995, Lüdi/Py 2003, Lüdi 2006a).

LG: y por qué le parece importante enseñar a su hija el español

CS: es muy importante porque ella es de dobles cult- dos culturas tiene (.) suiza y dominicana (..) y además porque si nos mantenemos yendo a mi país a a república dominicana ya si ella conoce las culturas allí ella puede (.) conocer a tr- como te dije es a través de la lengua el idioma que se conoce la cultura hm (.) y si tú no no sabes el idioma no puedes conocer la cultura es imposible hm (..) una cosa se relaciona con la otra (..)

(CS\_TR091128)

Selon Carmen Schneider, sa fille est « de dobles cult- dos culturas » à cause d'un père suisse et d'une mère dominicaine. Pour connaître la culture de sa mère (par exemple en allant dans le pays natal de celle-ci), la fille a besoin de maîtriser la langue car « es a través de la lengua el idioma que se conoce la cultura » (« c'est à travers la langue qu'on découvre, qu'on apprend la culture »). Transmettre une langue signifie pour la mère transmettre une partie de son identité. L'identité est pourtant une construction sociale où non seulement les femmes et les enfants jouent un rôle central mais où l'environnement social a une forte comme le montre la réflexion de Elisa Alvarez :

LG: entonces usted no tiene ahm y por qué le parece importante que que ellos aprendan el el español?

EA: primero porque (1) porque soy muy orgullosa ((rit)) y porque si dicen tu mamá es peruana sí y hablas español No me parece una tontería ((rient)) primero ese nivel (..) totalmente arrogante tal vez pero porque me parecería terrible no

(EA\_TR100108)

L'expression « soy orgullosa » (« je suis fière ») peut ici être interprétée comme faisant référence à sa fierté d'être Péruvienne et de parler l'espagnol, ce qu'elle veut maintenir par la transmission aux enfants. Mais ceci n'est pas la seule raison pour son choix de pratique linguistique. La société, l'environnement social, représenté ici par le verbe « dire » à la troisième personne du pluriel (« dicen »), semble jouer un rôle central influence (cf. Le Page/Tabouret-Keller 1985 :3). Les enfants doivent maîtriser l'espagnol pour montrer à la société qu'ils sont en partie péruviens. L'espagnol sert donc comme signe de cette identité (voir à propos de la langue comme trace de l'identité Giles/Scherer/Taylor 1979). Ce ne sont donc pas uniquement les acteurs eux-mêmes qui construisent leur propre identité, mais également les interlocuteurs en dehors de la famille qui co-construisent l'identité des enfants et de la mère à travers leurs représentations, opinions, préjugés, etc.



#### 4.3.2.6. La valeur de l'espagnol

La partie précédente a montré que pour un grand nombre de femmes, la transmission de l'identité et de la culture s'effectue grâce à la transmission de la langue. L'espagnol est considéré – au moins par Elisa Alvarez – comme une partie constitutive de l'identité.

Cependant, aucune des femmes interviewées ne mentionne la valeur de l'espagnol en tant que tel ou encore une certaine fierté nationale comme arguments pour la transmission de la langue d'origine aux enfants. Les informatrices parlent de l'importance de l'espagnol en général : une langue mondiale qui est parlée par de plus en plus de personnes en Suisse, aussi bien par des Suisses (dans le cadre de leurs loisirs ou de leur travail) que par des migrants hispanophones vivant en Suisse.

Tous les commentaires sur l'espagnol par les femmes expriment pourtant l'image positive de cette langue pour elles, mais aussi pour leur entourage social et la société d'accueil en général. On peut en déduire que l'espagnol jouit d'un statut social favorable en Suisse. En effet, Varro (1998) constate que le statut social d'une langue d'origine d'un parent dans le pays d'accueil a une influence sur la motivation de l'enfant pour apprendre celle-ci. Les langues possédant une image négative, par exemple parce qu'il s'agit de langues d'immigrants, sont méprisées ou considérées avoir une importance mineure dans le pays d'accueil (Appel/Muysken 1987). Par conséquent, un parent peut attribuer peu de valeur à sa langue et ne pas la transmettre à l'enfant. La valorisation de l'espagnol par nos informatrices peut donc être un indice pourquoi elles parlent leur langue d'origine aux enfants.

Nous venons de voir que les femmes nomment différents arguments pour la transmission de leur langue d'origine. Elles utilisent des ressources matérielles (livres, films, journaux, etc.) et l'instruction scolaire et extra-scolaire. Dans ce qui suit, nous nous intéresserons à la manière dont elles se procurent ces ressources, comment celles-ci interviennent, et quelles sont les difficultés auxquelles les informatrices sont confrontées concernant les possibilités de se procurer et d'utiliser ces ressources.

#### 4.3.3. Les ressources

Les femmes peuvent exploiter différentes ressources pour améliorer et renforcer le contact des enfants avec la langue d'origine de leur mère, mais dont l'acquisition peut demander un effort considérable de la part de la mère. À côté des ressources « matérielles » comme les livres ou la télévision, le réseau social de la mère permet un contact régulier des enfants avec la langue

d'origine. A travers des rencontres régulières avec des amis et des connaissances qui viennent du même pays ou qui parlent la même langue les enfants sont exposés à la langue respective. La femme peut le faire d'une manière plus ou moins consciente en emmenant les enfants (par exemple au coiffeur dominicain) ou en organisant des rencontres spécifiques (par exemple un groupe de jeu hispanophone). Dans notre groupe d'informatrices, ces contacts s'établissent plutôt de manière non planifiée de sorte que les femmes ne les thématisent pas explicitement. De ce fait, ce sujet ne sera pas approfondi ici. L'informatrice Elisa Alvarez est la seule qui en parle, mais uniquement pour dire qu'elle n'a pas de contact avec des personnes latino-américaines.

porque yo yo entiendo como yo no tuve contacto con gente latina entonces (..) el el (1) todo el ambiente de ellos es tan simplemente su idioma (..) en dialecto suizo no? y no es un tienen contacto con con latinos no solo con solamente con la mamá (1) y entonces no:: no tienen tampoco la posibilidad de practicar (EA\_TR100108)

Elle est consciente que par son manque de contact avec des personnes hispanophones (« no tuve contacto con gente latina ») ses enfants n'ont non plus « la posibilidad de practicar » (« la possibilité de pratiquer ») l'espagnol. Leur entourage est uniquement germanophone et elle est la seule personne avec laquelle ses enfants ont l'occasion d'utiliser cette langue. Le réseau social pourrait donc jouer un rôle important en ce qui concerne la transmission et la pratique de la langue d'origine (cf. Gumperz 1982).

A ces deux types de ressources – le réseau social et les ressources matérielles – s'ajoute l'instruction à laquelle les femmes ont recours pour assurer la littératie de leurs enfants. La formation scolaire se trouve en quelque sorte entre les deux premiers types de ressources car il faut du matériel pour instruire les enfants ainsi qu'un réseau social donnant accès à des écoles ou à des groupes d'étude.

Nous analyserons d'abord les différentes ressources matérielles (4.3.3.1.), puis nous nous consacrerons aux moyens pour assurer la littératie en espagnol (4.3.3.2.).

#### 4.3.3.1. Les ressources « matérielles »

Les livres sont la ressource la plus citée par nos informatrices. Elles les obtiennent dans des librairies dans la région qui vendent, entre autres des livres en espagnol – la librairie espagnole a fermé ses portes il y a quelque temps – ou les commandent sur internet. Elles achètent avant tout des livres pour enfants qu'elles racontent voire lisent à leurs enfants – avant tout quand ils sont encore petits. Elles possèdent pourtant encore d'autres stratégies pour utiliser les livres pour transmettre la langue. Elisa Quand ses enfants étaient petits, Elisa Alvarez se servait de

livres d'images et de dictionnaires illustrés pour enfants en espagnol pour leur enseigner des mots dans sa langue d'origine.

LG: también tenía algunos no sé libros o tiene películas que bueno digamos cosas para enseñar eh:: el español supongo que no va a trabajar con los libros

EA: ah con los chicos

LG: con los chicos los chicos que hacían para:: ahm

EA: con los chicos ehm (..) por ejemplo teníamos los los normales libros que eran para niños pequeños por ejemplo con pedro (..) bueno yo se los hacía en español (..) mira reloj (..) me decía reloj oso oso

LG: pero era un libro en alemán pero con con

EA: claro los primeros libros por ejemplo donde aún están pequeñitos que solamente son figuras (..) yo se lo enseñaba en español o sea nunca en alemán él aprendió español con papá era (..) y y después siempre les hacía pequeñas historias en español

LG: así inventadas para: antes de ir a dormir o algo así

EA: sí un poco un poco la costumbre que tenemos que era hacer la oración antes de ir a dormir no? una oración así muy pequeñita muy corta mhm (..) o había estos libros que son como pequeños diccionarios en español para niños

(EA\_TR100108)

Elle souligne avoir toujours reformulé les histoires en espagnol et jamais dans la langue d'accueil même si les livres étaient dans une langue différente (« se lo enseñaba en español o sea nunca en alemán »). Son mari par contre ne se servait pas de livres mais inventait de petites histoires en espagnol pour les raconter aux enfants (« les hacía pequeñas historias en español »). Il semble qu'au moins à cette époque-là, les deux parents donnaient plus de poids à l'enseignement de l'espagnol dans ce domaine de la lecture même s'ils suivaient fondamentalement le principe OPOL (voir 4.2.).

Laura Steiner applique une méthode semblable à celle d'Elisa Alvarez. Elle se sert de livres en allemand – ils vont régulièrement à la bibliothèque pour emprunter des livres – qu'elle raconte en espagnol à ses enfants.

LG: y justamente dijiste que era importante para ti ehm:: transmitir la el español a la a los niños y cómo lo haces bueno a parte de hablar español con ellos qué digamos tienes libros o qué haces

LS: yo trato de contarles cuentos en español (1) ponte eso te digo con ella es algo (..) que que siempre me dice no (..) cuéntame este cuento que está en alemán (..) entonces pero en español entonces yo le traduzco no (..) y leo cuentos en español a samuel igual (..) a él eh: tiene libritos en español (..) el papá cuando le cuenta el cuento es en ale o sea en suizo alemán (..) y a veces viene y dice mami cuéntame tú un cuento (..) entonces yo les cuento un cuento en español y leo les digo los colores (..) o sea para que tenga idea qué (1) para que no lo pierda (..) completamente ((rit))

LG: sí pero tienes más bien no tienes muchos libros en español o cómo

LS: no tengo muchos es justo a ahora que me voy quiero traer algunos libros en español para (..) para ayudarme no (..) para enseñarles por eso te digo (..) sino lo van a perder si no están en contacto

(LS\_TR100129)

Même si cette stratégie de raconter « este cuento que está en alemán (..) entonces pero en español » semble bien fonctionner, Laura Steiner a quand même l'intention d'acheter des livres en espagnol lors des prochaines vacances en Équateur qui auront lieu dans quelques semaines pour l'aider « « para ayudarme » ». Cette « aide » peut premièrement signifier que lire une histoire écrite en espagnol lui demande moins d'effort que traduire ou inventer une histoire à partir d'un livre d'images en allemand. Deuxièmement, les livres qui viennent de son pays

d'origine sont probablement différents de ceux qu'elle trouve en Suisse et lui facilitent ainsi de transmettre une partie de sa culture. Les livres en espagnol qu'elle possède déjà l'aident à établir un contact régulier de ses enfants avec l'espagnol parce que « sino lo van a perder » (« sinon ils vont le perdre »). A ce propos, elle ne parle pourtant pas de la littérature, sujet traité dans le prochain sous-chapitre (4.3.3.2.), comme ne le fait par ailleurs aucune des femmes interviewées.

Dans l'extrait suivant, Laura Steiner évoque son mari qui lit des livres en allemand à leur fils. Ainsi, elle souligne encore une fois la séparation des langues selon le principe « une personne - une langue » (voir à ce propos 4.3.1.). Laura Steiner ne se limite pourtant pas qu'aux livres mais fait aussi voir des films en espagnol à ses enfants.

LG: y entonces tienes más bien te concentras digamos más bien en en libros y también tienes cedés o películas

LS: sí tengo cuentos películas (..) mh sí (..) justo ahora que le samuel me decía mami pero ahora me (..) no les voy a entender yo le digo hijito sí está bien este fin de semana quiero una película en español (1) entonces él también (..) sí sí (..) porque él cuando él vino aquí (1) las cinco semanas que nos quedamos solos allí (..) yo sólo hablaba en español (..) entonces a él le costó un poco llegó aquí (..) y no podía hablar el suizo alemán (..) entonces él me dice mami ya no me acuerdo del suizo alemán (..) yo digo (1) tranquilo con el con los días ya te vas a acordar entonces él se acuerda de eso y me dice mami en quito tampoco voy a poder hablar español con mis primos (..) yo digo eso te va con una semana y allí ya vas a poder (..) entonces él me dice ahora quiero ver una película en español o sea cuéntame háblame en español (1)

LG: entonces él está mucho más consciente

LS: consciente del cambio del idioma

(LS\_TR100129)

Laura Steiner évoque le désir de son fils de regarder un film en espagnol. La raison pour ce souhait est qu'il s'inquiète de ne pas pouvoir comprendre la famille en Équateur à laquelle ils rendront bientôt visite (« en quito tampoco voy a poder hablar español con mis primos », « à Quito je ne vais pas non plus pouvoir parler espagnol avec mes cousins »). Cette peur est due au fait qu'en arrivant en Suisse il avait du mal à s'exprimer en suisse allemand (« llegó aquí (..) y no podía hablar el suizo alemán ») même si son père le lui parlait toujours en Équateur. La conclusion qu'il en tire est que la même chose lui arrivera avec l'espagnol lors de leurs vacances dans le pays d'origine. Conscient du changement de langue – que la langue d'accueil commence à prendre de plus en plus de place dans sa vie quotidienne – il demande explicitement à sa mère de l'exposer plus à l'espagnol : « quiero ver una película en español o sea cuéntame háblame en español ». Regarder un film en espagnol semble être pour lui un moyen important pour conserver ou même améliorer ses compétences (passives) dans cette langue. Le désir du fils correspond ici au désir de Laura Steiner de maintenir l'espagnol, entre autres à travers des ressources matérielles pour enfants.

Gracia Messmer se procure également des livres, des films et de la musique dans son pays d'origine. Contrairement à Laura Steiner, elle ne le fait pourtant pas uniquement pour ses enfants, mais aussi pour en profiter elle-même.

LG: y qué hizo usted para que ellos aprendieran el español bueno he visto que por ejemplo tiene una película en español y también tenía otros medios

GM: por supuesto o sea de pequeños los libros que yo co- siempre que iba a argentina compraba (.) eh: libros en español eh casetes música o sea siempre escucharon música en español canciones para niños luego canciones música nacional de argentina música (..) eh: no nacional suena música por ejemplo de rock o de lo que sea de de argentina no (..) ehm: (...) o sea hm la realidad no solamente por por por ellos era lo que yo también (..) quería escuchar y: eh eh es le la manera de todas expresiones que tienen que ver con lo mío o también las las vivo en mi con mis hijos no (.) ehm: (..) música de todo tipo de tango lo que sea folklore argentino o otras otras canciones mo modernas

LG: entonces más bien de argentina que de otros países hispanohablantes

GM: sí sí sí seguro sí porque (..) es con lo que yo tengo relación y lo que yo también necesito (1) no quiere decir que que no escuché otra música tengo también quizás música española cantantes españoles eh es de (.) no no es que (..) digamos h (.) es lo natural como si yo estuviera yo estuviera en argentina y compraría a mis hijos esa música bueno y bueno cuando iba a argentina traía casetes para niños (..) en aquel tiempo eh para cantar canciones cantaba yo con ellos canciones para niños (..) eh típicas o sea de allá luego otras canciones (.) más modernas (.)

(GM\_TR091204)

La répétition des mots « nacional » et « argentina » montrent qu'il est important pour elle de transmettre la culture nationale (dont la langue fait partie) à ses enfants. En même temps, elle ne le veut non seulement pour ces enfants mais le fait aussi pour elle-même, car elle le veut (« era lo que yo también quería escuchar ») et dit aussi avoir besoin de ces ressources (« lo que también necesito »). Ceci lui permet de maintenir son lien avec son pays d'origine et son identité (« con lo que yo tengo relación » « avec lequel j'ai une relation », « que tienen que ver con lo mío », « qui ont un rapport avec moi »). Elle justifie son choix de textes et chansons argentins en disant que c'est « natural » (« naturel »), qu'elle fait ce qu'elle ferait également si elle vivait dans son pays d'origine (« si yo estuviera yo estuviera en argentina y compraría a mis hijos esa música »). Pour Gracia Messmer, être naturel signifie d'un côté qu'il n'y a pas d'autre choix possible, de l'autre cela montre son attachement à son pays d'origine et à une partie de son identité.

Les exemples de Laura Steiner et de Gracia Messmer ont montré que l'accès à ces ressources matérielles sont un élément important pour le maintien de l'espagnol (cf. Mackey 1962 : 60) mais leur demande un grand effort. Elles jugent, par exemple, très difficile de pouvoir regarder la télévision hispano-américaine. Ainsi, María Kaiser choisit toujours une chaîne de télévision en langue d'accueil, aussi bien pour elle que pour ses enfants. En effet, la seule chaîne disponible en langue espagnole vient de l'Espagne, ce qui ne correspond ni à sa langue, ni à sa culture et son identité. L'accessibilité des ressources matérielles est certainement une des raisons pour lesquelles les femmes ont souvent plus de matériel en langue d'accueil qu'en langue d'origine. Elles trouvent pourtant toujours des stratégies pour compenser ce manque de ressources matérielles comme des livres, des vidéos ou de la musique en racontant par exemple les livres écrits en allemand en espagnol.

#### 4.3.3.2. La littératie

A côté de l'utilisation de ressources matérielles, enseigner à l'enfant à lire et à écrire en espagnol peut également encourager l'utilisation d'une langue minoritaire. La littératie permet un contact intense avec une langue, du fait qu'aux compétences orales pratiquées en interaction avec la mère s'ajoutent des compétences d'écriture et de lecture. Ce contact varié avec la langue d'origine peut compenser le manque d'input langagier dans l'environnement social (Andersson 1981).

Elisa Alvarez thématise cette variété d'input et surtout de compétence. La littératie de ses enfants est très importante pour elle et elle fait un grand effort en leur enseignant elle-même l'espagnol.

EA: ah espero que lo haga (..) vamos a ver que p eh:: (1) pienso que es importante que que escriba (1) para que realmente eh:: claro que es eh es igual si solamente lo habla (..) pero me gustaría a mí que lo escriba también  
LG: mhm mhm y también lee lee en español lee?  
EA: leer en español es más fácil  
LG: sí  
EA: porque es más eh (..) es siempre hablar (1) yo pienso que leer es lo más fácil que puede haber (..) porque es una manera si si soy poco:: cómo se dice (..) me olvidé de la palabra en español ein wenig schlau ah  
LG: lista  
EA: un poco lista gracias ((rient)) que soy un poco listo (..) leo aunque no entienda lo que diga ahí o leo y entiendo (1) pero no tengo que producir nada (..) en cambio para hablar y escribir y hay que producir y entonces ahí es un poco más difícil (1) pero espero que sí (..) que de leer sí que pueden leer y que entienden sí sí eso sí David también tal vez textos más simples  
(EA\_TR100108)

Elisa Alvarez parle surtout de l'importance de la compétence écrite en espagnol, puisqu'elle estime qu'écrire en espagnol est beaucoup plus difficile que lire (« leer en español es más fácil »). Cette difficulté explique l'opposition entre son désir que ses enfants sachent écrire (« me gustaría a mí que lo escriba también ») et sa déclaration qu'elle se contente s'ils le parlent seulement (« igual si solamente lo habla »). En effet, Elisa Alvarez dit par la suite qu'un de ses fils, David, est seulement capable d'écrire des textes simples dans sa langue d'origine (« David también tal vez textos más simples »). Vu qu'Elisa Alvarez est professeur d'espagnol (comme nous le verrons plus en détail dans le sous-chapitre 4.3.3.2.2.), il n'est pas surprenant qu'elle ait elle-même enseigné l'espagnol à ses enfants. D'autres femmes recourent plutôt à l'instruction scolaire pour assurer la littératie de leurs enfants, ce que nous exposerons dans les prochains paragraphes.

#### 4.3.3.2.1. L'instruction scolaire

La formation scolaire joue en général un rôle important pour le maintien d'une langue d'origine à travers les générations. Selon Hoffmann (1994 : 191), le changement de la langue minoritaire le plus rapide peut s'observer dans des régions où la langue scolaire est la langue dominante et où il n'y a pas de possibilités (ou peu) d'apprendre la langue minoritaire. Trouver des écoles où les enfants peuvent apprendre ou améliorer l'espagnol est un défi pour toutes les femmes interviewées.

Un autre problème dont parle Catalina Egger est que les cours de langue espagnole à l'école en Suisse ne correspondent pas à ses exigences et aux besoins de ses enfants. Elle a envoyé sa première fille à la Escuela Española, la seule école de civilisation, culture et langue espagnol pour des hispanophones qui existait dans la région au moment où ses enfants étaient petits. Mais sa fille ne voulait plus y retourner parce qu'elle s'y sentait déplacée.

CE: pero nunca les exigí (.) porque:: a la raquel la mayor la lleve a la (.) llamada escuela español (..) y ella venía siempre mojada los miércoles decía es que no hablan español yo no sé qué hablan (.) y claro y luego me enteré que si son hijos de gallegos que si son hijos de gente que habla otros dialectos de español (..) bueno no solamente habla gallego no es dialecto no? es su idioma si hablas un español con con mezclado catalán o no sé qué o cómo no sé no sé entonces dije sabes qué? okay si no quieres no más

LG: entonces ya con la menor no lo

CE: no para nada con la menor no para nada pero por suerte hizo los dos años de (..) de gimnasio

LG: y por qué te parecía importante mandarla a esa escuela

CE: yo quería que tengan lo básico fundamental que tengan una idea de lo que es la escritura que tengan una idea (..)

(CE\_TR100518)

La Escuela Española est mise en place et subventionnée par le gouvernement espagnol et s'oriente de ce fait vers l'Espagne. La majorité des élèves sont des Galiciens dont les parents sont venus en Suisse dans les années soixante pour des raisons professionnelles (« son hijos de gallegos »). Ces familles parlent souvent le galicien. La fille aînée de Catalina Egger a constaté qu'elle ne comprenait pas ce que disaient les autres élèves, qu'ils ne parlaient pas espagnol (« es que no hablan español yo no sé qué hablan »). Catalina Egger dit s'être rendue compte que les élèves parlaient d'autres dialectes comme le galicien (« y luego me enteré que si son hijos de gallegos que si son hijos de gente que habla otros dialectos de español ») ou aussi un mélange d'espagnol et catalán (si hablas un español con con mezclado catalán »). Par conséquent, elle n'a pas obligé sa fille aînée à rester à l'école espagnole et n'a pas envoyé la cadette à l'Ecole Espagnole, même si elle considère que l'école est importante pour avoir une base en ce qui concerne les compétences d'écriture (« que tengan lo básico fundamental que tengan una idea de lo que es la escritura »).

Comme Catalina Egger, Gracia Messmer pense que la littérature est importante pour ses enfants ce qui l'a aussi amenée à envoyer ses enfants à la Escuela Española. Contrairement à la fille de Catalina Egger, Gracia Messmer et ses enfants ont aimé cette école.

luego ehm: (1) yo (1) decía lo los dos ma- los mayores tobías y lionel fueron a la escuela española (2) no muchos años pero algunos años y yo para mí era importante también si sistematizarles la lengua de alguna manera porque como profesora de español yo sé eh no n:: esa esa discrepancia entre lo que uno puede hablar aparentemente y que si se pone a escribir (..) no tiene idea como se escribe (..) me pasa en alemán a mí (...) porque yo aprendí alemán sistemáticamente muy poco tiempo cinco meses (GM\_TR091204)

L'école est le lieu d'apprentissage systématique d'une langue, c'est-à-dire le lieu où l'on acquiert des compétences aussi bien en production orale qu'écrite (voir la répétition du mot « sistematizar » par Gracia Messmer). L'importance d'un apprentissage systématique pour Gracia Messmer est en lien avec son occupation en tant que professeure d'espagnol (« porque como profesora de español ») qui lui a fait voir la « discrepancia entre lo que uno puede hablar aparentemente y que si se pone a escribir » (« l'écart entre ce qu'une personne peut dire apparemment et si elle se met à écrire »). Elle compare ce manque de compétence en production écrite avec la sienne en allemand où elle a eu que cinq mois d'instruction systématique (« me pasa en alemán a mí (...) porque yo aprendí alemán sistemáticamente muy poco tiempo cinco meses »).

Contrairement à ses deux premiers fils, le troisième n'a pas fréquenté la Escuela Española, puisqu'à l'âge de sa scolarisation, le gouvernement espagnol avait décidé de n'admettre que des élèves venant d'Espagne. C'était également le moment où des personnes hispano-américaines à Bâle avaient fondé l'école FOLC (« Fomento de Lengua y Cultura Hispanoamericana »), comme nous le raconte Gracia Messmer dans l'entretien. Ici, son fils « tuvo un poquito de de sistematización también » (« il a eu aussi un peu de systématisation »), mais moins que ses deux frères.

A Bâle et dans la région bâloise, il n'existe pas de possibilité de scolariser les enfants en espagnol, à l'exception d'une crèche espagnole et de la Escuela Española qui n'offre cependant qu'une formation complémentaire à celle fournie par l'école obligatoire germanophone.

#### 4.3.3.2.2. L'instruction extra-scolaire

L'absence d'une offre scolaire qui permettrait un contact fréquent et régulier avec l'espagnol a amené une grande partie des femmes interviewées à prendre elles-mêmes en charge l'enseignement, notamment celui des compétences de lecture et d'écriture en espagnol. Ainsi



Elisa Alvarez a commencé à enseigner à son fils à lire et à écrire en espagnol dès qu'il était à l'école primaire.

EA: con dibujitos ya cuando empezaba con pedro y por ejemplo (..) cuando empezó ya cuando ya estaba en la escuela primaria (..) comencé a usar un poco los libros (..) y con david también un poco para que escriba no? (..) pero después ya tenían ellos menos tiempo y yo también (..) y entonces para coordinar el tiempo (..) ese es el problema que además era que mamá que no tengo tiempo ((rient)) y yo ay hijo si tú no tienes tiempo yo no sé que no tengo no? digo cómo me vas a decir que no tienes tiempo si yo te veo ahí escuchando música (..) sobre todo david que es un poco más para (..) pero por eso era mi interés (..) y la posibilidad que pedro tiene ahora en el gymnasium de (..) de aprender el español (..) correctamente no? escribiéndolo no?

LG: sí y david también va va al al gymna- al gymnasium?

EA: david sí (..) vamos a ver si lo convenzo en agosto de que tome el curso también de español no? pero vamos a ver si (..) si se puede

(EA\_TR100108)

Elisa Alvarez a commencé à enseigner à ses fils à écrire en espagnol. Elle admet pourtant qu'elle l'a négligé voire elle y a renoncé. La raison qu'elle donne est le manque de temps en utilisant à plusieurs reprises le mot « tiempo » combiné avec une négation ce qui souligne cette justification. Elle indique également que ses fils n'étaient pas très motivés (« cómo me vas a decir que no tienes tiempo si yo te veo ahí escuchando música », « comment vas-tu me dire que tu n'as pas le temps et je te vois écouter de la musique »). Cet échec de l'instruction extrascolaire l'a poussé à recourir à l'enseignement scolaire. Elle dit que « era mi interés (..) y la posibilidad » (« c'était mon intérêt et la possibilité ») que son fils aîné apprenne l'espagnol dans un cours facultatif au lycée. Elle veut également convaincre aussi son fils cadet de suivre ce cours (« vamos a ver si lo convenzo en agosto de que tome el curso también de español ») e . Elle parle à ce propos d'« aprender el español correctamente escribiéndolo » (« apprendre l'espagnol correctement et l'écrivant ») ce qui montre l'importance qu'elle attribue à l'écriture pour la maîtrise d'une langue. Elisa Alvarez fait un grand effort pour que ses enfants apprennent l'espagnol et acquièrent un certain niveau de littératie dans cette langue.

Gracia Messmer, elle, investit aussi beaucoup de temps et d'énergie dans la littératie de ses enfants, d'une part en leur enseignant l'espagnol à la maison, d'autre part en les envoyant à des écoles hispanophones (cf. 4.3.3.2.1.). L'emploi de l'espagnol par ses enfants représente donc une récompense, une certaine reconnaissance de tous ses efforts.

ah (..) entonces lo he los chicos fueron a la escuela española dos años y yo hacía con ellos deberes eh miraba les enseñaba cosas o sea leíamos escribíamos y sobre todo se comunicaban cada tanto hacían alguna una cartita o una tarjeta mandaban a argentina (..) a sus abuelos o a los primos o a: o a tíos lo que fuera no (..) entonces eh para mí eso creo que también fue importante (..) hoy (..) hoy en día mis tres hijos cuando me mandan un mensajito o me escriben algo lo hacen en (..) castellano (...) y eso para mí es (2) muy bonito ((sourit)) y un logro me siento muy contenta (..) eh si me escriben una tarjeta por el cumpleaños o para navidad (..) eh: lo hacen en en castellano (1) y

(GM\_TR091204)

Gracia Messmer observe avec grande joie (« me siento muy contenta », « es bonito ») qu'ils lui écrivent des messages ou des cartes dans sa langue d'origine. Son engagement de faire des

devoirs avec eux, de lire et d'écrire des cartes (postales) à la famille en Argentine (« hacía con ellos deberes eh miraba les enseñaba cosas o sea leíamos escribíamos », « una tarjeta mandaban a argentina ») a porté ses fruits. Elle parle de « logro » (« succès ») et qu'elle était très contente (« me siento muy contenta ») ce qui souligne son émotion positive d'une récompense pour son effort d'enseignement.

Les extraits précédents illustrent que la mère est très souvent la seule à assumer la responsabilité de maintenir sa langue d'origine. Les autres personnes ayant du contact avec les enfants ne maîtrisent pas l'espagnol ou considèrent que c'est le devoir de la femme de transmettre sa langue et sa culture aux enfants. Ce dernier aspect est souligné dans le dernier extrait par le fait que Gracia Messmer formule tout à la première personne du singulier. Cependant, le père joue également un certain rôle quant aux pratiques linguistiques au sein de la famille. Dans le prochain sous-chapitre, il sera donc question du père et de son influence sur la transmission de la langue d'origine aux enfants.

#### 4.3.4. Le rôle du père

Comme notre travail se focalise principalement sur les femmes et leurs pratiques linguistiques (entre autres avec les enfants), le rôle du père pour la transmission de la langue d'origine ne sera analysé que de manière brève. En outre, nous n'avons pas mené d'entretiens avec les pères de sorte que les représentations relatives au père sont celles des femmes.

Malgré le fait que c'est la mère qui utilise l'espagnol régulièrement avec ses enfants, le maintien de la langue d'origine ne dépend pas uniquement d'elle. Le choix de la pratique linguistique du père joue un rôle important dans cet apprentissage (voir déjà Benguigui-Varro/Lorsignol 1972). Lorsque le père fait l'effort d'apprendre la langue de sa femme, la valorise et la parle lui-même à ses enfants ou devant eux avec sa femme, la mère peut plus facilement et plus fréquemment pratiquer l'espagnol avec l'enfant. Par conséquent, la langue concernée peut alors être plus facilement apprise et acceptée par les enfants. Gracia Messmer et son mari, comme nous l'avons déjà discuté dans le paragraphe 4.1.2., parlent, les deux, espagnol avec les enfants, et ce à l'initiative du mari. Ceci montre un grand engagement de sa part : il renonce non seulement à l'emploi de sa langue (la langue d'accueil) pour interagir avec ses enfants, mais fait également un effort pour parler une langue qu'il maîtrise moins bien que sa femme.

Le mari de Carmen Schneider utilise aussi l'espagnol pour s'adresser à son enfant. Il ne le fait pourtant pas de manière exclusive, mais parle principalement la langue d'accueil en y introduisant des éléments d'espagnol lors de jeux.

LG: y su marido también hablaba el español o siempre el alemán

CS: el alemán pero a a veces se tenía esos jueguitos eh:: cierto entre cierto entre juego en en alemán hm

(1) pero:: una mezcla pero más el el un poquito hablaba más el ale el alemán con ella yo hablaba más el español (..)

(CS\_TR091128)

Dans le cas de Carmen Schneider, la langue d'origine a une place importante au sein de la famille. Le mari utilise allemand en y insérant des éléments d'espagnol pour jouer avec les enfants (« a veces se tenía esos jueguitos »), ce qui montre le bricolage linguistique qu'il fait en utilisant deux de ses langues du répertoire plurilingue. Parler (au moins partiellement) en espagnol avec l'enfant ainsi qu'avec la femme, car l'espagnol est la langue du couple, demande d'assez bonnes compétences linguistiques de la part du mari, compétences qu'il a acquises en République dominicaine, le pays d'origine de sa femme.

Lorsque le père impose par contre une langue qui est aussi la langue dominante de l'entourage social, alors la langue de la femme a plutôt peu de chances de se maintenir, comme le constate Varro (1984 : 109). Un emploi exclusif de la langue d'accueil n'a pourtant pas été observé parmi nos informatrices et leurs familles.

Dans la plupart de nos familles, la politique linguistique familiale est d'adopter le principe OPOL (voir chapitre 4.3.1.). Ainsi, les enfants de María Kaiser, parlent l'allemand avec leur père, et cette langue est également utilisée entre les parents. Ceci a aussi des répercussions sur la pratique linguistique en dehors de la dyade père-enfant.

LG: desde el principio hablan el dialecto o sólo a partir de una cierta edad con el kindergarten

MK: no no ellos desde un principio lo hablaban porque siempre como mi esposo no habla español claro yo hablaba más español que el dialecto que el suizo porque yo estaba más con los niños pero inmediatamente ellos fueron hablando y a eso ya (1) sí me acuerdo (1)

(MK\_TR091008)

Dès le début, les enfants ont parlé la langue d'accueil entre eux. María Kaiser explique ceci par le manque de compétence en espagnol du mari (« mi esposo no habla español »). Le mari a par conséquent toujours parlé en langue d'accueil avec ses enfants et avec sa femme. Même si le père soutenait l'effort de sa femme pour transmettre l'espagnol (voir 4.2.) et même si les enfants avaient un contact plus régulier avec l'espagnol en passant la plupart du temps avec la mère (« yo estaba más con los niños »), la langue d'accueil est devenue la langue utilisée entre frère et sœur. Les expressions « inmediatamente ellos fueron hablando » (« ils ont immédiatement commencé à le parler ») et le « sí me acuerdo » (« oui je m'en souviens ») de María Kaiser illustre qu'elle a pris conscience de l'emploi de la langue d'accueil entre les enfants et laisse supposer que ce n'était peut-être pas la pratique linguistique qu'elle souhaitait pour eux.

Comme a montré cet exemple de María Kaiser, les enfants peuvent réagir de différentes manières à la pratique linguistique de la mère. Le père influence par son emploi et ses représentations sur le rôle de l'allemand et de l'espagnol celui de la famille en général. S'il

parle ou juge l'espagnol étant important il est probable que les enfants utilisent cette langue de manière plus régulière. L'emploi de la langue d'accueil par le père, par contre, mène à un emploi très fréquent de celle-ci par les enfants. Les enfants ne sont pourtant pas passifs et s'adaptent simplement à la pratique linguistique de leurs parents. Ils jouent un rôle actif dans cette politique linguistique familiale comme nous verrons dans le sous-chapitre suivant.

#### 4.3.5. Le rôle des enfants

Dès son plus jeune âge, l'enfant, participe à l'élaboration et à l'adoption de la politique linguistique de sa famille. Bien souvent ses propres intérêts entrent en conflit avec ceux de ses parents. Cependant, ces derniers doivent en tenir compte, comme nous verrons maintenant. Nous évoquerons d'abord les pratiques entre les enfants, puis leur comportement langagier avec d'autres membres de la famille.

La naissance d'un deuxième enfant peut transformer la politique linguistique d'une famille. Un couple avec un seul enfant peut réussir à maintenir une pratique linguistique stable, mais avec l'arrivée du deuxième (troisième etc.) enfant il faut évidemment tenir compte du fait que les enfants parleront également entre eux. Les parents n'ont peu d'influence sur les pratiques langagières qu'adoptent les enfants entre eux.

Dans les cas que nous avons étudiés, la langue typique entre les enfants est la langue d'accueil : « ellos hablan con el otro uno con otro o sea los niños ellos juntos hablan dialecto alemán » (« ils parlent l'un avec l'autre c'est-à-dire les enfants eux ensemble parlent le dialecte allemand »), comme le confirme, entre autres María Kaiser. Selon Catalina Egger, la langue d'accueil constitue pour eux « el idioma uno » (« la langue une »). Ce choix effectué par la plupart des enfants s'explique par la présence de l'allemand à l'école et au sein de l'environnement social. Par conséquent, la langue d'accueil s'établit comme langue utilisée entre frères et sœurs (cf. p.ex. Egger 1985, Weber-Egli 1992).

Depuis leur plus jeune âge, les enfants d'Elisa Alvarez ont utilisé la langue d'accueil comme langue commune.

claro estaba ahí el hermano pequeño, se llevan dos años y medio, y entre ellos es lógico es el dialecto nunca han hablado entre ellos español nunca  
(EA TR100106)

L'utilisation des mots « claro » (« clair ») et « lógico » (« logique ») montre qu'Elisa Alvarez semble s'être attendue à cet emploi linguistique et l'avoir d'une certaine manière accepté. Néanmoins, cela peut également être un signe qu'il lui est impossible d'influer sur la communication entre ses enfants. Elle ne peut non seulement pas intervenir dans cette pratique

linguistique entre ses enfants, mais celle-ci a souvent aussi des répercussions sur le choix de langue entre les enfants et la mère (voir 4.3.1.2.1.). Dans le cas d'Elisa Alvarez, les enfants ont en effet commencé à introduire leur langue commune (l'allemand) dans la communication avec leur mère (voir 4.3.1.2.1.).

Néanmoins, il existe des moments où l'intervention des parents peut mener à un changement de pratique entre les enfants. Isabel Jiménez a d'abord envoyé sa fille à une crèche anglophone puisqu'il s'agit de la langue du couple et puisque c'est celle-ci qu'elle utilise principalement avec ses enfants. Par conséquent, l'anglais est également devenu la langue entre sa fille et son fils. La pratique linguistique entre frère et sœur a pourtant changé après l'inscription de la fille à une crèche germanophone.

IJ: es de:: entonces seguimos con que la niña se tenía que integrar (..) y por eso la metimos la cambiamos al suizo (1) se adaptó rápido (..) dentro de lo que cabe (3) cuando juega con el niño le habla (..) alemán si a nosotros nos habla inglés (..) hay veces que el inglés no le alcanza (..) porque obviamente el inglés que ponen aquí le da a un cierto nivel (..) y ahora aprendió muchas cosas nuevas, por ejemplo, si vamos al doctor (.) que es lo que ha jugado más en el kínder (..) lo jugamos en alemán con algunas palabras o frases salpicadas en inglés

LG: mhm

IJ: y al bebé le habla en alemán

LG: y:::.....

IJ: a veces ella traduce al inglés si sabe las palabras

(IJ\_TR050210)

A cause de la fréquence d'utilisation de l'allemand dans l'environnement social, notamment à la crèche, la langue d'accueil est en train de devenir la langue dominante de la fille. Isabel Jiménez constate que sa fille rejoue avec elle les jeux appris à la crèche dans la langue d'accueil en introduisant des mots en anglais (« lo que ha jugado más en el kínder (..) lo jugamos en alemán con algunas palabras o frases salpicadas en inglés »). L'apprentissage de cette langue modifie aussi la manière dont la fille communique avec son frère car « cuando juega con el niño habla alemán ». La fille parle à son frère avant tout dans la langue d'accueil – le frère est encore un bébé et ne parle pas encore – en y insérant quelques mots d'anglais. L'entourage social et le changement de celui-ci a une grande influence sur la pratique linguistique des enfants. Dans tous les cas sauf chez Isabel Jiménez où les enfants parlent avant tout l'anglais, la langue d'accueil devient la langue principale des enfants, comme l'ont aussi montré d'autres études (cf. p.ex. Latomaa 1998, Varro 1998).

La langue d'accueil est la langue dominante pour communiquer non seulement entre frères et sœurs mais aussi en interaction avec leur entourage social. Un changement de contexte social peut néanmoins placer l'autre langue, c'est-à-dire l'espagnol, au premier plan, du moins pour un certain temps. Les vacances dans le pays d'origine et surtout la visite de la famille de la mère y jouent un rôle central dans notre corpus. Dans ces cas, les enfants sont obligés de parler l'espagnol ce qui peut mener à une dominance de cette langue. Elisa Alvarez constate que ses

enfants utilisent l'espagnol de manière plus fréquente et plus fluide avec elle après avoir passé leurs vacances au Pérou.

LG: y ellos con con usted dijo que sí con la familia ellos hablan español con SU familia en el Perú cómo cómo:?

EA: con mi familia en Perú Pedro trató ((rient)) de ahí

LG: ya este este bueno el el sí

EA: este verano claro y David decía mhm ((rit)) te gusta mhm ((rient)) David era un poquitín más mh: pero claro español no hay otra forma

(EA\_TR100108)

Dans le pays d'origine d'Elisa Alvarez, ses enfants doivent utiliser l'espagnol s'ils veulent se faire comprendre car « no hay otra forma » (« il n'y a pas une autre manière »). Cette nécessité n'est pas souvent donnée en Suisse, puisque même la mère hispanophone maîtrise l'allemand (cf. 4.3.1.2.1.). Pour ses deux enfants ce n'était pas facile de parler en espagnol. L'utilisation du mot « trató » (« a essayé ») montre que son fils aîné, Pedro, faisait un effort pour communiquer avec sa famille dans le pays d'origine.

Dans la plupart des familles, les enfants accompagnent la mère lors d'un voyage dans le pays d'origine. Les enfants de Gracia Messmer n'ont par contre non seulement accompagné leur mère dans le pays d'origine mais ont en plus décidé d'y aller une fois seul, chacun de son côté. Gracia Messmer souligne que cette décision ne venait pas d'elle mais de ses enfants mêmes. La décision du fils aîné s'est ensuite transmise aux deux autres par effet de cascade.

pero no ha no es que hablen sólo! lo conmigo en castellano (...) los tres (1) cuando terminaron el colegio secundario (1) eh:: (1) se fueron solos (..) no? cada uno en su en su momento (..) a Argentina de vacaciones un mes (...) porque quisieron (.) o sea (..) fue una decisión de ellos no porque yo los he mandado (.) no el mayor lo quiso hacer entonces el siguiente hizo lo mismo y el tercero dijo yo también quiero (..) entonces (..) eh también fue una situación muy muy buena porque: (..) eh tenían que hablar también castellano no y y a mí me cau- me causaba gracia ver como tienen primos de sus edades también no los hijos de mi hermano mayor (..) entonces eh era gracioso ver que rápido que captaban (.) expresiones o palabras de allí que se usaban (.) para los chicos de esa edad no que esa tampoco no era la manera de hablar de mi hermana o de mi no pero bueno eh en seguida ellos eso eso se les pega o lo lo pueden usar no y entonces es de íaían así expresiones que que a mí me sonaban muy simpáticas porque las conocía y todo pero (xxx) que mis hijos las usaran no (..) entonces es increíble como realmente lo (..) sí lo lo lo absorben también (.) lo pueden aplicar también lo pueden (.) integrar (..) en ese contexto a a a su con su a su lenguaje a su comunicación (1)

(GM\_TR091204)

Le fait que ses fils allaient de leur propre initiative en Argentine « fue una situación muy muy buena » (« c'était une situation très très bonne ») pour Gracia Messmer. Ce voyage devenait alors une sorte de séjour linguistique pour les fils du fait de leur pratique régulière de l'espagnol. Ainsi, les trois enfants ont non seulement gagné en assurance et en fluidité en espagnol, mais ils ont également élargi très rapidement leurs répertoires linguistiques par des expressions que les jeunes utilisent (« que rápido que captaban (.) expresiones o palabras de allí que se usaban (.) para los chicos de esa edad »). Gracia Messmer (ni sa sœur) ne parle de cette manière (« no era la manera de hablar de mi hermana o de mi ») et n'avait enseigné ces expressions à ses enfants. Mais elle dit que ces mots « sonaban muy simpáticas » (« sonnaient très

sympathiques »), ce qui veut dire qu'ils lui donnaient l'impression de quelque chose de connu, de familier. Par l'intégration de ces expressions dans leur usage, les enfants intègrent aussi une partie de l'identité argentine que Gracia Messmer souhaite conserver et leur transmettre (voir, entre autres 4.3.3.1.).

Le changement de l'environnement social peut donc entraîner un changement de pratique linguistique. Les enfants peuvent se rendre dans un milieu où l'autre langue prédomine et dans lequel ils sont obligés de l'utiliser pour pouvoir interagir. Pour les enfants de María Kaiser, ce besoin communicatif ne résulte pas uniquement d'un voyage dans le pays de leur mère – ils y vont régulièrement pour rendre visite à la famille –, mais aussi de la présence passagère de leur grand-mère en Suisse. La grand-mère habite quelques mois chez la famille de sa fille María Kaiser, ce qui donne plus d'importance à l'espagnol au sein de la famille.

LG: y qué piensa cual es la lengua dominante de lo de los niños y qué competencia tienen en cada lengua qué piensa

MK: bueno la lengua dominante de el alemán (..) sí porque (1) ellos lo utilizan más claro conmigo utilizan español pero ellos solos ellos utilizan más el alemán (xxx) ahora de ahora porque mi madre está allá está aquí encuentro que el varón habla más (..) español (..) sí porque muchas veces estamos aquí si estamos solos ellos me dicen algo (..) y si yo no entiendo muchas veces ah no estoy hablando contigo para no hablarlo dicen no estoy hablando contigo estoy hablando con carolina o estoy hablando con papi pero mi madre no entiende otro idioma y mi madre cuando ella habla con ellos tienen que hablar español y se les está volviendo más el español

(MK\_TR091008)

A cause de sa fréquence d'utilisation, la langue d'accueil est clairement la langue dominante des enfants (« la lengua dominante de el alemán »). Même si l'espagnol est très souvent parlé en famille, aussi bien avec le père qu'entre les enfants, ces derniers esquivent souvent cette langue en disant qu'ils la parlent avec le père ou avec le frère ou la sœur (« para no hablarlo dicen no estoy hablando contigo estoy hablando con carolina o estoy hablando con papi »). Puisque la grand-mère maîtrise uniquement l'espagnol, les enfants sont obligés de se servir de cette langue pour pouvoir interagir avec elle (« cuando ella habla con ellos tienen que hablar español ») et l'espagnol revient (« se les está volviendo más el español »). María Kaiser semble être contente du soutien linguistique qu'elle reçoit de sa mère. Un peu plus tard dans l'entretien, elle remarque, que son fils « vago » (« paresseux ») « tiene mucho más fluidez sí sí la tiene ahora » (« il a plus de fluidité oui oui il l'a maintenant »). Chez ses enfants, le besoin communicatif mène alors à un emploi plus fréquent de l'espagnol ainsi qu'à une amélioration de leur compétence linguistique. En effet, la nécessité de communiquer reste la motivation principale pour la présence du bilinguisme (Weinreich 1970).

En conclusion, l'enfant joue un rôle actif dans la politique linguistique de la famille, surtout en ce qui concerne la transmission de la langue d'origine de la mère à la prochaine génération. Toute la famille est responsable de l'emploi de langue en famille, de façon qu'on peut parler

d'une co-construction interactive et dynamique (Piller 2002) de la politique linguistique familiale par tous les membres de la famille.

#### **4.4. L'interaction avec l'entourage social**

Dans cette partie, nous verrons comment les femmes gèrent leurs langues en interaction avec leur réseau social en dehors de la famille (voir 2.1.1.). Le choix de langue dépend fortement des interlocuteurs et du contexte dans lequel les interactions ont lieu. Les informatrices se servent d'une langue spécifique ou même de plusieurs langues selon le domaine dans lequel elles se trouvent. Au sein de la famille, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, la femme est souvent seule à transmettre la langue d'origine aux enfants. Elle doit « lutter » contre la prédominance de la langue d'accueil qui est, d'une part, représentée par le père et qui, d'autre part, entre dans le foyer à travers la scolarisation des enfants. Tandis qu'en famille, l'emploi régulier de l'espagnol demande un grand effort aux femmes, au sein du cercle d'amis et de la famille du pays d'origine, l'utilisation de cette langue prédomine clairement. En interaction avec les connaissances, c'est-à-dire dans des situations quotidiennes comme lors des courses, chez le médecin, chez le coiffeur, etc., la langue locale peut jouer un rôle central. Les femmes ont pourtant aussi la possibilité d'éviter – de manière explicite ou plutôt par hasard – l'emploi de la langue d'accueil en allant par exemple à un magasin espagnol ou chez un pédiatre hispanophone. Dans le domaine des amis et des premiers contacts qui par la suite peuvent devenir des amis, les femmes ont une certaine liberté de décision quant aux personnes qu'elles fréquentent et où la langue respective de ces personnes peut devenir un facteur décisif. Ainsi, elles peuvent chercher d'entrer en contact avec des personnes qui parlent l'espagnol ou une langue autre que la langue d'accueil qu'elles ne maîtrisent souvent pas encore très bien au début de leur vie en Suisse (voir 4.1.). Au travail, le choix de langue dépend d'une part de la philosophie linguistique de l'entreprise et d'autre part des collègues et de leurs répertoires linguistiques.

Dans cette partie, nous nous intéressons à la manière dont les femmes gèrent ces différentes situations linguistiques ainsi qu'à la façon dont elles procèdent pour choisir une langue particulière, mais aussi leurs contacts sociaux. Lors d'une première prise de contact, elles peuvent insister sur l'emploi de l'espagnol, choisir la langue d'accueil en interaction avec des germanophones (même avec de très faibles compétences linguistiques) ou recourir à une lingua franca comme, entre autres l'anglais, le français et la langue d'accueil avec des non



germanophones. La langue peut être un facteur central pour l'établissement de certains contacts, tandis que d'autres se créent sans qu'il y ait un choix linguistique particulier au préalable.

Ce sous-chapitre sera structuré de la manière suivante : nous nous consacrerons d'abord aux premiers contacts que les femmes ont en Suisse (4.3.1.), puis aux amis, donc aux contacts qui persistent (4.3.2.). Dans un troisième temps, nous nous occuperons des langues utilisées dans des situations quotidiennes (4.3.3.), ensuite nous aborderons les contacts que les femmes maintiennent avec leur pays d'origine, c'est-à-dire avec la famille et les amis (4.3.4.). Nous terminerons cette partie par l'étude des langues utilisées dans le monde du travail (4.3.5.).

#### 4.4.1. Les premiers contacts

Dans ce sous-chapitre, nous explorerons les différents types de contacts qu'ont eu les femmes pendant leur premier temps en Suisse, la manière dont elles les ont établis et le rôle qu'y jouait le choix de langue. Par la migration, les anciens réseaux sociaux n'existent plus ou se sont au moins affaiblis, de sorte que les femmes doivent construire de nouveaux réseaux sociaux en arrivant dans le pays d'accueil. Au début, ces contacts se limitent souvent au mari (à l'exception d'Isabel Jiménez qui, elle, est arrivée en Suisse en tant qu'expatriée et n'a connu son mari que plus tard), à la famille du mari ainsi qu'à ses amis. Ainsi, l'informatrice Blanca Sánchez nomme comme premiers contacts ses beaux-parents, une tante et un ami de son mari, personnes avec lesquelles elle s'est liée d'amitié par la suite :

LG: cuáles eran entonces tus primeros contactos aquí supongo que los padres de familia

BS: primero eran solamente los padres de cristian (1) la tía de cristian que también es mexicana casada con un suizo (5) y un amigo que tiene español (1) bueno es mitad español mitad suizo (.) dario con él me llevo muy bien (3)

(BS\_TR101203)

Le fait que toutes ces personnes maîtrisent l'espagnol joue certainement un rôle important. Elle se lie aussi d'amitié avec un ami espagnol de son mari qui vient d'un autre pays et même d'un autre continent qu'elle, mais qui parle la même langue d'origine qu'elle (« un amigo que tiene español bueno es mitad español mitad suizo », « un ami qui a l'espagnol qui est moitié espagnol moitié suisse »). Les compétences très limitées, voire inexistantes des femmes en langue d'accueil au moment de leur arrivée en Suisse (pour plus de détails voir 4.1.2.2.) les amènent à chercher des interlocuteurs qui parlent une autre langue. Beaucoup des femmes commencent par fréquenter des personnes hispanophones, comme c'est le cas de Blanca Sánchez. Ces contacts peuvent s'établir spontanément, par exemple lors d'une fête entre les amis du mari ou si une personne établit un contact entre la femme et une amie d'elle. Mais les femmes peuvent

aussi chercher à les établir de manière active, que cela soit pour des raisons de culture et d'identité communes ou pour des raisons linguistiques (parler espagnol).

Elisa Alvarez est devenue l'amie d'une Suisse dont elle avait déjà fait connaissance au Pérou. Cette femme hispanophone avait passé un certain temps chez Elisa Alvarez pendant son voyage à travers l'Amérique Latine :

EA: ya nunca (..) solamente la primera vez que llegué creo que el primer mes que llegué conocí a una chica chilena no no era una chica chilena era una chica suiza que había estado en mi casa en Perú cuando la otra chica vivía ahí o que viajó también eh entonces aprendió ella español estando en el marktplatz hablabamos en español  
(EA TR100106)

L'énoncé « el primer mes que llegué conocí a una chica » (« le premier mois quand je suis arrivée j'ai fait la connaissance d'une fille ») peut signifier qu'Elisa Alvarez n'est devenue son amie qu'au pays d'accueil et que cette femme n'était qu'une connaissance au Pérou. C'est donc le fait de venir en Suisse, pays dans lequel elle n'avait pas de réseau social et dont elle ne maîtrisait pas la langue, qui l'a conduit à établir un contact régulier avec cette Suisse. Pour Elisa Alvarez, ces contacts en espagnol n'ont pourtant pas une si grande importance, comme le montre le début de cet extrait : « solamente la primera vez que llegué », « seulement la première fois quand je suis venue/arrivée ». Le mot « seulement » signale une limitation des contacts à d'autres hispanophones au début du séjour en Suisse. Plus tard dans l'entretien, Elisa Alvarez revient à ce sujet et constate qu'elle évite désormais le contact avec des hispanophones, comme nous le verrons encore plus en détail (4.4.2.).

Pour la majorité des femmes, le fait de pouvoir parler espagnol semble être un élément très important par rapport au choix des premiers contacts. Ainsi, chez Isabel Jiménez c'était uniquement le fait de pouvoir parler sa langue d'origine qui l'avait poussée à établir des contacts avec des hispanophones, ce qui était aussi le cas de Blanca Sánchez et de Catalina Egger. Mais Isabel Jiménez s'est ensuite rendue compte que la langue ne suffisait pas pour maintenir cette relation :

LG: entonces dijiste en el trabajo no tienes no tienes posibilidades para hablar español aparte de con ahí un amigo o no sé

IJ: empecé a hacer amistades precisamente por la necesidad de hablar español (2) un conocido inglés me dijo que se encargaba de registrar a los usuarios nuevos me dice ah acabo de registrar a una chica mexicana (..) acá (..) por qué no le hablas (..) le escribí y ella también se sentía muy sola y nos hicimos muy amigas muy muy amigas fuimos muy amigas casi un año y medio y luego (3) cambiaron las cosas (1) todavía somos amigas pero ya no nos frecuentamos (1) pero sí es de (..) al principio nos hicimos amigas sólo por el idioma de hecho

LG: esto hace eso hace tiempo? al principio?

IJ: al principio nos dimos cuenta que nosotras éramos amigas por el idioma (..) y que no teníamos nada en común más que el idioma

LG: entonces seguramente también por esto es que ya no quieres tanto contacto

IJ: en México no hubiéramos sido amigas (2) y por ejemplo mi mejor amiga que la conocí en ese entonces

LG: es la mexicana que ahora ..?

IJ: claro ella no era del grupo (1) yo la traje al grupo porque me cayó bien (1) pero las otras no le hacían mucho caso y sin embargo ella a mí me cayó bien y nos hicimos muy amigas (..) como tenemos niños de

edades similares pues ha funcionado la verdad es que los niños son un catalizador muy fuerte (2) pero sí (.) por eso ya no me llevo con ella (..) porque nada más era el idioma si nos vemos nos vemos con mucho gusto nos reímos mucho nos vamos a las compras pero no es amistad amistad  
(IJ\_TR050210)

Isabel Jiménez dit avoir cherché des amis hispanophones « précisément par la nécessité de hablar español ». Ce besoin de parler la langue d'origine peut s'expliquer par une soudaine absence de l'espagnol dans le nouvel environnement social en Suisse. Parler l'espagnol est aussi bien un moyen pour conserver la compétence linguistique dans cette langue qu'un moyen pour avoir un point de repère dans un monde où tout paraît différent.

Après un certain temps (« casi un año y medio », « presque un an et demi »), Isabel Jiménez et une amie qu'elle a connue au début se sont rendues compte que cette amitié ne se basait que sur la langue et pas sur d'autres choses en commun (« que no teníamos nada en común más que el idioma »). Parler espagnol ne suffisait donc plus pour maintenir ce contact. L'énoncé « luego cambiaron las cosas » (« puis les choses ont changé ») se réfère premièrement au fait qu'à partir de cette époque-là elle fréquentait cette amie de moins en moins. Deuxièmement, « las cosas » qui ont changé se rapportent aux circonstances, à la vie d'Isabel Jiménez qui a changé depuis son arrivée en Suisse. Les femmes s'intègrent, c'est-à-dire qu'elles trouvent leur place dans la société d'accueil et apprennent d'habitude la langue d'accueil. Isabel Jiménez fait exception dans ce groupe en ce qui concerne l'apprentissage de l'allemand (voir 4.3.3).

Contrairement à Isabel Jiménez, Gracia Messmer ne cherche pas à établir des contacts avec des hispanophones simplement à cause de la langue commune. Pour cette dernière, c'est plutôt la quête d'une culture ou de coutumes partagées, qu'elle espère retrouver chez des personnes venant du même pays d'origine ou plus généralement du même milieu culturel :

GM: ehm (3) tengo mi primera amiga eh:: latinoamericana que es del salvador antonia ella la conocí (2) al año (..) poquito más de un año de estar aquí cuando nació mi hijo porque fue la la mi a la clínica a visitar a otra mujer (..) que ha tenido un niño y::: y ella le dijo mira aquí esta señora habla español también como tú (.) y empezamos a hablar (.) y bueno es mi primera amiga hasta el día de hoy muy amiga mía eh::: que la conocí así en la en la clínica cuando nació mi hijo (1) pero es más fácil conocerte así (..) con alguien (.) que si tú ves todos los días a la misma persona y solamente dices griezi griezi griezi pueden pasar tres años que no te hablas más que eso no (.) y al principio me pasaba mucho eso no que no (.) no tenía esa oportunidad porque yo estaba en casa daba clases particulares en casa de español (.) y salía no sé hacía el gimnasio no sé donde pero (.) no no había

LG: o de compras

GM: claro no había mucha oportunidad de hablar con la gente porque no te habla eh nadie porque sí (2) y: (..) entonces lógicamente si encuentras a una que habla español en seguida entras en contacto por primero por mentalidad y por manera de ser (.) uno no necesita todo toda esa:: preparación para poder hablar con alguien y además bueno por la identificación que estás aquí en un medio diferente no y te pones a hablar más fácilmente (..)

(GM\_TR091204)

Dans cet extrait, il est question de la langue et de la mentalité. En effet, dans la littérature scientifique, les rôles de la langue et de la mentalité ainsi que leur interdépendance sont controversés. Des recherches sur Bâle montrent que le fait de parler la même langue ne suffit

pas comme fondement d'une identité commune, d'un sentiment de groupe (Lüdi/Py 1995). Dans les représentations de Gracia Messmer on voit cependant que, c'est la même mentalité et la même manière d'être (« por mentalidad y por manera de ser ») de sa première amie en Suisse qui ont mené à une amitié entre ces deux femmes. Elle dit qu'il ne faut pas toute cette préparation pour pouvoir parler avec quelqu'un (« uno no necesita todo toda esa:: preparación para poder hablar con alguien ») à cause de cette mentalité commune. Elle se sert du pronom impersonnel « on » (« uno ») en le présentant comme une situation générale applicable à d'autres personnes migrantes. Elle accorde moins d'importance à la langue, même si c'était le fait d'avoir la même langue d'origine, qui a mené au premier contact à l'hôpital où l'amie a rendu visite à une amie qui a par la suite dit « mira aquí ésta señora habla español también como tú » (« regarde, cette femme ici parle l'espagnol comme toi »). Une langue représente pourtant un moyen de communication et conditionne la mentalité (et vice-versa). Parler la même langue a donc ici une double signification. Gracia Messmer ajoute que le fait de ne pas devoir se préparer à l'interaction parce qu'on partage la manière d'être ainsi que le fait d'identifier l'autre personne comme faisant partie de son propre groupe social (un étranger hispanophone en Suisse) rendent la communication plus facile. En relation avec cette observation, il est intéressant de voir que chez elle et les autres femmes interviewées, les amitiés hispanophones s'établissent avec des personnes de l'Amérique latine. Celles-ci ont une culture plus proche et une langue plus semblable que les personnes espagnoles avec lesquelles les femmes n'ont guère de contact.

Comme les autres femmes également, Gracia Messmer n'avait pas que des contacts avec des hispanophones pendant les premiers temps en Suisse. N'ayant qu'une compétence de base en langue d'accueil, elle se servait de l'anglais comme *lingua franca*. En effet, toutes les femmes interviewées ont appris l'anglais dans leur pays d'origine, et la plupart d'entre elles le maîtrisent suffisamment bien pour pouvoir interagir avec la société d'accueil. Au début de son séjour, Gracia Messmer parlait presque uniquement en anglais avec les quelques personnes avec lesquelles elle avait du contact :

GM: al comienzo (2) de:: mi tiempo aquí:: no hablaba (1) no hablaba mucho alemán (..) hablaba casi todo en inglés (1) porque era en lo que me sentía más cómoda (..) lo que me:: gustaba y era también un poquito (..) o sea no no no no (..) además bueno (1) no tienes mucho contacto con gente al principio ((soupon)) (2) porque (1) yo trabajaba daba clases en mi casa de español (1) y no conocí a nadie (1)

LG: entonces clases particulares

GM: sí (1) y no conocí a nadie y a los pocos bueno a los conocidos por la familia sí bueno allá ya en alemán (...) con mi suegro (.) o (..) con mis mi cuñada luego al algunos amigos de mi marido (.) algunos hablabamos con algunos sólo hablabamos en inglés (.) directamente (1) y:: hm (..) y no tenía mucho mucho más:: (..) contacto con gente entonces (.) no hablaba tanto alemán realmente no (..) en el primer año (1) prácticamente era (..) más que dankschön y (1)

(GM\_TR091204)

Même si Gracia Messmer avait déjà des compétences en allemand en arrivant en Suisse en raison d'un séjour antérieur en Allemagne, elle parlait presque exclusivement l'anglais (« no hablaba mucho alemán (..) hablaba casi todo en inglés »), une langue dans laquelle elle se sentait plus « cómoda » (« à l'aise ») qu'en allemand. Elle n'avait recours à l'allemand que pour communiquer avec la famille (« a los pocos bueno a los conocidos por la familia sí bueno allá ya en alemán ») ou pour le small talk dans des situations quotidiennes. Dans son récit, nous pouvons percevoir une certaine résistance envers l'emploi de l'allemand. Cette résistance a commencé à s'atténuer à partir de la naissance de son premier fils (pour plus de détails voir 4.1.2.1.), contrairement à Isabel Jiménez qui, de son côté, a refusé de parler l'allemand et continue à ne l'utiliser qu'occasionnellement.

Blanca Sánchez, depuis un an en Suisse, utilise souvent l'anglais pour communiquer avec des personnes en dehors de la famille, comme le faisait Gracia Messmer au début. Même si le choix de langue est le même chez ces deux informatrices, elles l'évaluent de manière opposée. Tandis que Gracia Messmer ne semble pas avoir vécu l'emploi de l'anglais comme un inconvénient (pour les avantages de l'utilisation de l'anglais voir aussi 4.1.4.), Blanca Sánchez voit aussi un problème par rapport à cette pratique linguistique. L'anglais est une langue étrangère aussi bien pour elle que pour ses interlocuteurs :

yo por los amigos de cristian fue lo que (..) lo que noté que (..) al principio sí:: pues el idioma se me talla un poco porque no lo hablo entonces hablo en inglés con ellos y no es lo mismo hablar en mi idioma (..) como hablar en un idioma que ni el mío ni es el de ellos (.) es complicado (2)  
(BS\_TR101203)

Elle constate que « no es lo mismo hablar en mi idioma » (« ce n'est pas la même chose parler dans ma langue »), que même si elle possède de bonnes compétences en anglais cette langue n'est pas la sienne et elle se sent restreinte dans la communication (« el idioma se me talla un poco »). Le pronom possessif « mi » peut signifier que ce n'est pas la langue qu'elle maîtrise le mieux, ensuite que ce n'est pas celle avec laquelle elle s'identifie ou qui fait partie de son identité. En outre, ses interlocuteurs se trouvent dans la même situation qu'elle, puisqu'eux aussi doivent parler une langue qui n'est pas « la leur ». Blanca Sánchez estime qu'une situation linguistique dans laquelle tous les interactants parlent une langue tierce est « compliqué/e » (« hablar en un idioma que ni el mío ni es el de ellos (.) es complicado »). Ceci montre qu'elle n'est pas contente de cette pratique linguistique, ce qui par ailleurs pourrait aussi expliquer sa volonté d'apprendre la langue d'accueil.

Les interactions enregistrées à la maison de Blanca Sánchez montrent à plusieurs reprises sa prise de distance à l'égard de l'anglais. Dans les conversations avec des amis (ici avec un ami A et son mari M), elle évite de se servir de cette langue et cherche d'autres stratégies pour se faire comprendre.

### Exemple 7

- 1 A: het dir das chili geschter au eso pfupf gäh?  
2 BS: no (2) ((rit))  
3 A: (xxx) eso pfupf  
4 M: ((rigole))  
5 BS: ((rigole))  
6 A: no i was in the bed and ((fait un bruit qui indique qu'il a pété))  
7 M: fue el chile con carne que comimos allí ayer (..) de lo de mi papá (2) he was (((fait un bruit qui  
8 indique qu'il a pété))  
9 BS: sí  
10 M: farting all the time  
11 BS: y yo por qué tengo que saber eso  
12 A: al night also la  
13 M: no si que también te pasó eso (1)  
14 BS: a mí? (1)  
15 M: ehe (1)  
16 BS: por qué ((rigole)) (1)  
17 M: tuviste que? (..)  
18 BS: ah no  
19 M: nei ych aber (1)  
20 A: ebbe ych au ursula has to [stand] up in the [night] and open the  
21 BS: [bueno] [okay]  
22 A: (..) the window the whole night I ((fait un bruit qui indique qu'il a pété))  
23 M: ((rit)) (1)  
24 BS: pero por qué yo lo tengo que saber? (..)  
25 A: was?  
26 M: ((rigole)) worum muess sy das wüsse  
27 A: ((rit))  
28 BS: is your (xxx) (2) cada vez que lo veo voy a hacer ( fait un bruit qui indique qu'il a pété))  
29 A: between friends you you have to tell (..) eh tell everything  
30 BS: no ((rit))  
31 A: you told me you have to to speak about sex and all this (2) as  
32 BS: sí=  
33 A: =this is also=  
34 BS: =pero  
35 A: something  
36 BS: pero NO voy a saber de sus (xxx) o sea

Un ami pose une question en suisse allemand au mari de Blanca Sánchez à propos du chili qu'ils avaient mangé le jour avant (l.1). Blanca Sánchez intervient en disant en espagnol « no » (« non ») et s'introduit ainsi dans la conversation entre son mari et son ami. L'ami accepte son intervention en l'intégrant dans la conversation par le changement de langue à l'anglais, langue dont il sait que Blanca Sánchez la maîtrise aussi (ligne 6). Son mari lui explique ce que l'ami vient de dire en espagnol et passe ensuite à l'anglais pour que l'ami comprenne aussi (lignes 7-8). Blanca Sánchez reprend la langue utilisée par son mari, l'espagnol (l.9), et la maintient pendant presque toute l'interaction, non seulement pour interagir avec son mari (avec lequel elle parle d'habitude cette langue), mais aussi pour s'adresser à l'ami (lignes 9-23). Le choix de ne pas parler la langue maîtrisée par tous les interlocuteurs (l'anglais) mène à des problèmes de compréhension entre elle et l'ami (lignes 24-27). A ce moment, le mari doit intervenir et assumer le rôle du traducteur, car l'ami n'a apparemment pas compris ce que Blanca Sánchez venait de dire en espagnol. Même si elle passe par la suite à l'anglais, elle revient très vite à

l'emploi de l'espagnol bien que l'ami continue à parler en anglais (lignes 28-36). Cet extrait montre qu'elle évite l'emploi de l'anglais en se servant de son mari comme traducteur quand les autres ne comprennent pas l'espagnol. A part l'emploi de l'anglais, la stratégie « de l'interprète » semble être la seule que Blanca Sánchez puisse adopter parce que ses compétences dans la langue d'accueil ne suffisent pas (encore) pour tenir une conversation. Elisa Alvarez ne maîtrisait pas non plus la langue d'accueil en arrivant et devait aussi se servir d'une *lingua franca*, non seulement pour s'adresser à son (futur) mari, mais aussi à d'autres personnes suisses. Elle a par contre opté pour le français que son mari maîtrisait aussi bien qu'elle car il l'avait appris à l'école, comme presque tous les Suisses dans les cantons germanophones (pour plus de détails sur la communication du couple voir 4.2.) :

LG: y cuando llegó aquí ¿qué lenguas (2) utilizaba podía utilizar  
 EA: podía utilizar francés y el alemán no era lo que más por por la gente también no lo que más bien iba aquí sí  
 LG: pero hm qué qué es lo que  
 EA: el primer año preferentemente francés  
 LG: sí mhm  
 EA: y el segundo año era ya a partir de ahí era alemán  
 LG: después de ese curso de en la universidad que ya  
 EA: sí sí sí sí  
 (EA TR100106)

Pour Elisa Alvarez, le français était la langue « que más por por la gente [...] que más bien iba aquí » (« qui plus pour pour les gens [...] fonctionnait le mieux ici »). Dans cette expression, elle parle non seulement d'elle-même, mais également des interlocuteurs ayant un niveau suffisant en français pour tenir une conversation. Après un an en Suisse, elle est passée à la langue d'accueil en laissant tomber le français (« y el segundo año era ya a partir de ahí era alemán ») qu'elle indique par l'expression « a partir de allí » (« à partir de là »). Après avoir suivi un cours d'allemand à l'université, elle maîtrisait suffisamment bien cette langue. Même si la langue d'accueil n'était pas totalement exclue de sa pratique linguistique pendant sa première année en Suisse, Elisa Alvarez accordait la préférence au français (« preferentemente francés »), ce qui laisse supposer qu'elle se servait de la langue locale uniquement dans des situations où cela était inévitable. Pour María Kaiser par contre, l'allemand était la langue la plus utilisée dès le début de son séjour. Lorsqu'elle a rendu visite à sa tante en Suisse, elle a fait la connaissance de son mari qui était le beau-frère de sa tante :

LG: y ella tenía muchos contactos con suizos o más bien con hispanohablantes  
 MK: no ella la primera vez que vine ella solamente tenía contactos con suizos (..) no teníamos allí conocíamos ya la segunda vez sí ella tenía contactos con dominicanos con latinos (1) allí sí también tuve yo contactos con ellos pero siempre la mayoría fue suiza (..) uno los tenía como amigos siempre pero la mayoría de los contactos (xxx) suizo y sí  
 (MK\_TR091008)

Les premiers contacts de María Kaiser se sont établis à travers sa tante qui vivait déjà depuis de nombreuses années en Suisse. « La primera vez que vine ella solamente tenía contactos con suizos » (« la première fois elle avait seulement des contacts avec des suisses »). María Kaiser devait parler l'allemand, langue qu'elle avait déjà apprise dans son pays d'origine. A partir de sa deuxième visite chez sa tante, María Kaiser était surtout en contact avec des germanophones (« siempre la mayoría fue suiza »), bien qu'elle ait aussi connu des hispanophones à ce moment-là.

Nous venons de voir que pour une grande partie des femmes, la langue de communication pendant leur premier temps en Suisse est soit la langue d'origine, soit une langue tierce telle que l'anglais ou le français. A ce moment-là, la langue d'accueil n'est que rarement utilisée dû au manque de compétence linguistique. Il se pose la question si l'acquisition de la langue d'accueil mène à un changement de langue avec les contacts existants, voire à l'établissement de contacts supplémentaires. Nous essayerons de répondre à cette question dans la partie suivante.

#### 4.4.2. Les amis

Dans cette partie, nous nous demandons si ces premiers contacts des femmes persistent ou s'ils changent, et dans quelle mesure ceci est lié au choix de langue. Après quelque temps en Suisse, les femmes ont trouvé leur place dans la société d'accueil et ont développé un nouveau réseau social. Les premiers contacts qui se sont créés en arrivant en Suisse peuvent soit se maintenir et même aboutir à des amitiés, devenant de ce fait un élément constitutif du réseau social, soit ils peuvent se réduire et devenir des simples « connaissances », voire disparaître du réseau social.

Le réseau social n'est pas stable ni fixe. Il peut s'élargir de sorte que l'utilisation de l'une ou de l'autre langue, comme par exemple l'espagnol ou l'allemand, puisse devenir plus ou moins fréquente. Mais il se peut aussi que, quant à la fréquence de pratique, la langue dominante puisse devenir une autre. Nous souhaitons donc explorer la manière dont la langue influence les réseaux sociaux des femmes, et vice-versa, surtout par rapport aux changements de contacts. Les femmes qui sont en Suisse depuis plus d'une dizaine d'années, Gracia Messmer, Elisa Alvarez, María Kaiser, Susana Moser, Catalina Egger et Carmen Schneider, thématisent le changement du réseau social pendant les années de manière très individuelle et différente. On peut pourtant observer une certaine tendance : souvent il y a un glissement d'un emploi exclusif ou au moins dominant de la langue d'origine ou d'une *lingua franca* comme l'anglais ou le



français vers une utilisation plus fréquente de la langue d'accueil. Ce passage à un emploi plus fréquent de la langue d'accueil peut, entre autres s'expliquer par la présence et par la prédominance de celle-ci (aussi bien dans sa variété standard que dialectale) dans le réseau social des femmes. Les contacts en espagnol qui se sont développés en arrivant en Suisse (voir 4.4.1.) peuvent se réduire ou être abandonnés et par la suite être remplacés par des contacts avec des germanophones, de sorte que l'espagnol perd de son importance et l'allemand en gagne.

Chez Blanca Sánchez, Catalina Egger et Isabel Jiménez, on peut justement observer que l'utilisation de l'espagnol est en baisse. Comme nous l'avons discuté dans le paragraphe précédent (4.4.1.), les premiers contacts ont été abandonnés parce que le seul élément qui liait ces femmes à leurs interlocuteurs était le fait d'avoir l'espagnol comme langue d'origine.

L'informatrice Gracia Messmer par contre ne semble pas vouloir abandonner ses contacts hispanophones. Tout au contraire, elle s'est liée d'amitié avec des Latino-américains ou des Espagnols aussi après le premier temps en Suisse, comme elle le raconte dans l'extrait suivant :

GM: después bueno con el tiempo fui conociendo amigas tuve muchas amigas que se fueron también argentinas o (..) españolas o (..) que que per

LG: que volvieron

GM: claro que estuvieron aquí unos años y y se volvieron a su país (1) tengo:: (..) sí tengo en realidad diferentes tengo dos o tres amigas argentinas que a las que conocí aquí (1) y cuando voy a a buenos aires (.) las veo (1) pero son amigas de de suiza en realidad argentinas no de (.) mi vida anterior  
(GM\_TR091204)

L'énoncé « fui conociendo » (« au fur et à mesure j'ai connu ») montre que les relations avec des hispanophones se sont développées pendant une période plus longue. Elle ne s'en est pas détournée à un moment donné et n'a pas changé de « stratégie pour faire connaissance ». Sans pourtant le vouloir, Gracia Messmer a dû accepter un changement de position dans son réseau social car certains de ces amis sont retournés dans leur pays d'origine (« estuvieron aquí unos años y y se volvieron a su país »). Grâce au maintien du contact au moins avec deux ou trois Argentines – elle passe les voir quand elle va en Argentine pour voir sa famille ou pour y passer des vacances – ces personnes font désormais partie du cercle d'amis dans le pays d'origine (« son amigas de de suiza en realidad argentinas »). Gracia Messmer fait un certain effort – conscient ou inconscient – pour maintenir ces contacts établis en Suisse.

La même chose s'applique au maintien des contacts avec les amis du pays d'origine qu'elle a connus et qu'elle fréquentait avant la migration. Comme toutes les femmes interviewées, Gracia Messmer essaie de communiquer régulièrement avant tout sur Internet (mail, chat, Facebook, Skype) avec les anciens amis ou leur rend visite quand elle va dans son pays d'origine pour voir la famille. Il y a tout de même souvent une réduction quant au nombre et à l'intensité des

contacts. María Kaiser communique avec les amis qui lui restent dans son pays d'origine principalement par courrier électronique ou par chat :

LG: entonces es sobre todo es únicamente con la familia o también tiene todavía amigos  
MK: yo tengo amigos pero es con amigos así internet y eso pero ya son muy pocos (1) pero  
LG: así por email o chat  
MK: por email o chateo sí messenger y eso pero sí así tengo amigos teléfono por el teléfono más con mi familia y por internet con los amigos aunque también con mi sobrina mi sobrino yo también tengo muchos amigos allí en internet y messenger  
LG: se puede escribir todo el día  
MK: todo el día lo único es el problema la diferencia de hora  
LG: ah sí claro  
MK: que siempre quieren chatear y siempre encuentro un mensaje me llega aquí a las dos de la mañana y digo pero cuando lo contesto yo estoy durmiendo si le contesto yo en la mañana estoy durmiendo tú no puedes (2) o si lo llamo o alguien despiértate yo estoy durmiendo (2) sí  
(MK\_TR091008)

Les amitiés que María Kaiser a dans son pays d'origine se sont considérablement réduites (« son muy pocos », « ce sont très peu ») depuis qu'elle vit en Suisse. Une difficulté qu'elle voit à propos du maintien est celle du décalage horaire entre les deux pays (« lo único es el problema la diferencia de hora ») : en effet, ses amis essaient de la joindre par chat à des heures où il lui est impossible de répondre, c'est-à-dire quand elle dort. Maintenir un contact régulier demande donc un grand effort. María Kaiser semble être plus prête à s'efforcer de parler avec sa famille qu'avec les amis, ce que montre l'emploi du téléphone avec la famille (« por el teléfono más con mi familia ») qui permet un contact plus personnel que le chat dont elle se sert principalement pour communiquer avec les amis (« pero es con amigos así internet » « por email o chateo sí messenger »). En général, les autres femmes interviewées investissent aussi plus d'énergie dans le maintien du contact avec la famille que dans celui avec les amis. La famille semble être très importante, comme nous avons déjà pu le constater en relation avec les raisons de la transmission de la langue d'origine aux enfants (voir 4.3.2.1.).

Elisa Alvarez, quant à elle, maintient aussi un contact plus ou moins régulier avec ses amis du pays d'origine et leur parle évidemment en espagnol. Contrairement à María Kaiser et à Gracia Messmer, elle ne veut pas de contact avec des hispanophones en Suisse.

EA: cuando llegué aquí conocí (..) no exactamente de inmediato pero (..) conocí a un grupo de gente que a veces andaba por la calle tocando (..) y eso pero no era (..) digamos no teníamos los mismos intereses no? (..) después por eso no tuve ningún contacto con la gente después conocí a una mujer que trabajaba en la manor (..) que era una boliviana que dijo que participaba en un grupo nosotras  
LG: aja  
EA: no y ehm (..) sí me preguntó que hacia yo aquí y yo le conté de mi marido y después me dijo estoy buscando profesora de español no?  
LG: aja  
EA: y le dije pero yo no quiero tener mas contacto porque no me interesa mucho  
(EA\_TR100108)

Dans cet extrait, Elisa Alvarez explique pourquoi elle n'a pas beaucoup de contact avec des latinos. Le manque de points en commun (« no teníamos los mismos intereses ») l'a amenée à

laisser tomber le contact avec des personnes hispanophones qu'elle appelle « gente » (« gens »), probablement parce qu'ils ne sont justement pas devenus des amis et ont disparu de son réseau social. Elisa Alvarez est arrivée à la conclusion qu'elle ne voulait plus de contact avec des hispanophones parce que ce « porque no me interesa mucho ». L'explication pourquoi cela ne l'intéresse pas n'est pourtant pas développée par Elisa Alvarez, et le « mucho » (« beaucoup ») dans « no me interesaba mucho » montre qu'elle n'exclut pas complètement les hispanophones de son réseau social, mais qu'elle ne s'efforce pas d'en trouver. Ceci mène à une pratique plus récurrente d'une autre langue, d'habitude de la langue d'accueil, ce que nous avons pu observer chez la plupart des femmes interviewées. L'emploi plus fréquent de la langue d'accueil peut, entre autres s'expliquer par le fait que les nouveaux contacts s'établissent dans cette langue. Néanmoins, ce n'est pas seulement avec les interlocuteurs suisses que les femmes parlent d'habitude la langue d'accueil, mais souvent aussi avec d'autres étrangers, comme nous l'avons observé par exemple chez María Kaiser. Celle-ci communique dans la langue d'accueil ou plus précisément en allemand avec les personnes qu'elle a connues dans un cours d'allemand et avec lesquelles elle pourrait en principe aussi parler une autre langue comme par exemple l'anglais :

MK: pero después ya en el curso porque nos hicimos amigos hicimos amistades todavía hay una chica que todavía nos comunicamos y (..) es de malasia (1) ella es de malasia y con ella siempre nos com- siempre nos vemos y si ella me ve en la calle he::: pero siempre  
 LG: y qué lengua hablan  
 MK: alemán todos hablamos alemán sí todos sí cuando nos juntamos hablamos alemán  
 (MK\_TR091008)

Elle s'est liée d'amitié avec des participants du cours qu'elle a suivi peu après son arrivée en Suisse. Avec ces amis qui font partie de ses premiers contacts dans le pays d'accueil, elle parle toujours allemand. La répétition et l'utilisation de la première personne du pluriel dans « todos hablamos » montre l'importance que le fait que tous se parlent en allemand a pour elle.

Chez Catalina Egger, l'influence de la langue de l'environnement social va encore plus loin que chez María Kaiser :

CE: pero me di cuenta eh por ejemplo cuando estamos entre mujeres que estamos mucho tiempo atrás (1) y también hablan el idioma todos hablamos (..) alemán (..) es una mezcla entre suizo y alemán (1) y vamos eso es eso es nuevo  
 LG: aquí?  
 CE: en 25 años sí cuando estamos entre latinas  
 LG: también entre latinas?  
 CE: sí sí por la costumbre (..) por la costumbre sí entonces estamos hablando sí después una de ellas dice (..) en suizo sigue se olvidó que estaba el casete español y (..) y contestamos en suizo también y yo pero por qué estamos hablando en suizo (1) sí es inconsciente no  
 LG: ((rit)) sí  
 CE: pero es bonito también saber que puedes cambiar de lengua como quieres (..) es interesante sí  
 (CE\_TR100518)

Lorsque Catalina Egger est avec des femmes hispanophones maîtrisant comme elle l'allemand, elles se parlent en langue d'accueil. Catalina Egger s'explique cette pratique linguistique par la

force de l'habitude (« por la costumbre »), de sorte qu'elles passent inconsciemment de l'espagnol à la langue d'accueil (« es inconsciente »). Une autre raison pourrait être la pression sociale pour parler la langue d'accueil. Catalina Egger juge que cette alternance de langue est « bonito » (« joli/e »). Elle ne semble donc pas partager la conception largement répandue que changer d'une langue à l'autre est un signe de manque de maîtrise dans l'une comme dans l'autre langue. L'alternance codique (Gumperz 1982) a ici la fonction d'exhiber l'appartenance à la communauté bilingue (cf. p.ex. Alvarez-Caccamo 1990, Lüdi/Py 2003 : 153ss., reprenant Grosjean 1982 : 152ss.). Tout de même, ce dernier énoncé, tout comme l'extrait entier, met en évidence une conception additive du plurilinguisme de la part de Catalina Egger. L'alternance des langues ou des codes – entre l'espagnol et la langue d'accueil – montre une séparation des langues en question. En outre, Catalina Egger se sert à propos des situations où règne la norme du monolingue de l'image de la « casete español », d'une cassette qu'on met dans un appareil et qui laisse entendre des interactions uniquement en espagnol. Cette conception correspond à celle des tiroirs où chaque langue a sa place et ne se mélange pas avec l'autre.

La langue utilisée par Catalina Egger et ses interlocutrices est « una mezcla entre suizo y alemán ». Susana Moser, elle aussi, utilise souvent la langue d'accueil en interaction avec son entourage social. Elle ne mélange pourtant pas les deux variétés, mais ne parle qu'en dialecte qu'elle a appris en interaction avec sa belle-mère avant d'avoir suivi un cours d'allemand. Contrairement à Catalina Egger et à une grande partie des femmes interviewées, chez Susana Moser on ne peut pas observer un développement de l'emploi de la langue d'origine ou d'une langue tierce vers une prédominance de la langue d'accueil dans sa pratique linguistique. Au début, Susana Moser se servait presque uniquement de la langue d'accueil, et plus précisément du suisse allemand, pour ensuite passer à un emploi presque exclusif de l'espagnol, tandis qu'aujourd'hui elle parle de nouveau souvent le suisse allemand :

LG: lo que también me interesaría es ehm ver en qué contextos utilizabas qué lenguas por ejemplo tienes trabajo y has hablado un poco de los amigos con la familia qué utilizabas cuando estabas  
 SM: siempre alemán (1) siempre el dialecto siempre siempre siempre siempre (.) después que él se fue (1) que yo me quedé sola (..) que de en vez de una relación lo que tuvo fueron las amistades con los latinos (1) sólo (..) entonces sólo hablaba español (2) sólo el español (.) y yo conocí a roger ya (1) pero ya yo tenía mucha muchas amistades (..) casi no hablaba alemán (..) porque casi todas mis amistades eran en: (..) eran latinos (3) todas (1) pero quería más (1) no quería más relación cuando yo vine aquí (..) no quise más relación con los suizos porque (..) me parecía (3) que no era lo mío no (2) y aquí había mu!chos dominicanos uh:: (.) y ya (3)  
 (SM\_TR091012)

Après la séparation avec son mari (avec lequel elle vivait dans la région de Berne) et une courte relation avec un autre étranger, Susana Moser ne voulait plus de contact avec des germanophones et avec la langue d'accueil. Pendant un certain temps, elle n'avait que des contacts avec des hispanophones (« las amistades con los latinos », « les amitiés avec les

latinos »), surtout avec des personnes qui, comme elle, venaient de la République dominicaine. L'établissement de ces contacts et par conséquent de la pratique de l'espagnol était un choix explicite de Susana Moser qui ne voulait plus de relations avec des Suisses parce que « me parecía que no era lo mío » (« cela ne me ressemblait pas »). Cet énoncé montre qu'à ce moment de sa vie en Suisse elle vivait un moment clé quant à son identité. Après avoir été la femme d'un Suisse avec lequel elle parlait « toujours » le suisse allemand (« siempre siempre siempre siempre »), elle cherche une nouvelle place dans la société d'accueil et prend ses distances par rapport à cette vie antérieure. Elle se positionne désormais comme étrangère en Suisse en renouant avec ce que lui est familier, c'est-à-dire avec des étrangers qui viennent du même pays qu'elle et qui vivent également en Suisse. L'établissement de ces contacts avait donc un fort impact sur sa pratique linguistique qui, à ce moment, se limitait à l'utilisation de l'espagnol (« sólo hablaba español », « je parlais seulement l'espagnol »). L'énoncé « y aquí había muchos dominicanos uh: » (« ici il y avait beaucoup de Dominicains ») montre que cette recherche de contacts hispanophones et de compatriotes n'a pas demandé un grand effort de la part de Susana Moser. A Bâle, son nouveau domicile après la séparation avec son mari, les Dominicains sont fortement présents (voir 1.1.).

La rencontre de son partenaire actuel, un Suisse allemand, l'a de nouveau amenée à employer plus fréquemment la langue d'accueil. Néanmoins, Susana Moser n'exclut pas l'espagnol de sa pratique linguistique régulière, car elle conserve au moins une partie des contacts établis à cette époque-là. Ce moment a été vécu par Susana Moser comme un vrai changement souligné par l'utilisation du prétérito indefinido qui indique une action terminée dans le passé dans l'énoncé « y yo conocí a Roger ya » (« et puis j'ai connu Roger »), surtout en ce qui concerne l'emploi des langues.

Ce dernier extrait de l'entretien avec Susana Moser met également en évidence une séparation claire entre les langues ainsi qu'entre les locuteurs qui les parlent. Ceci montre la relation étroite qui existe pour elle (et aussi pour les autres femmes) entre langue et identité. Il illustre aussi que la pratique linguistique est instable voire dynamique (Lüdi/Py et al. 1994, Francheschini 2002), qu'elle change selon les périodes de la vie et surtout selon les relations sociales qui s'établissent.

Dans cette partie, nous avons vu que les contacts et la pratique linguistique des femmes changent avec le temps. Souvent, les contacts avec des Suisses deviennent plus fréquents, par conséquent, les femmes se servent plus de la langue d'accueil en interaction avec des amis, parfois même avec des personnes hispanophones. L'emploi de la langue d'origine peut être un problème parce qu'il peut être interprété comme une prise de distance par rapport à la société

d'accueil, comme l'a montré l'exemple de Susana Moser. Toutes les informatrices semblent pourtant maintenir un contact plus ou moins régulier avec des amis avec lesquels elles parlent espagnol. Ceci montre leur volonté de continuer à parler leur langue d'origine, mais également la liberté qu'elles ont par rapport au choix de langue au sein du cercle d'amis.

Dans des situations quotidiennes, comme aller faire ses courses ou aller chez le médecin, par contre, le choix de langue est plus déterminé par autrui, comme nous verrons dans la section suivante.

#### 4.4.3. Le quotidien

Dans les situations quotidiennes, le choix des contacts et de ce fait de la langue est moins libre, car les femmes sont souvent obligées à s'adapter linguistiquement à leurs interlocuteurs. Les femmes parlent fréquemment la langue d'accueil, ce qui est notamment le cas lors des achats au supermarché ou dans d'autres commerces. Cette activité est celle que les informatrices citent la plus souvent, probablement parce qu'elle fait partie des occupations que les femmes doivent faire très fréquemment – une à plusieurs fois par semaine –, et ceci souvent dès le début. En principe, elles ont la possibilité d'aller dans un magasin espagnol ou latino-américain et de parler leur langue d'origine ou encore de trouver du personnel qui parle leur langue ou une *lingua franca* telle que l'anglais. Le choix du magasin est donc un facteur central en relation avec la langue parlée. Ainsi, Isabel Jiménez va d'habitude à un petit supermarché tenu par une femme turque. Avec celle-ci, elle interagit dans la langue d'accueil. Ce choix de langue s'explique donc d'une part par le fait que c'est la langue locale, parlée par la plupart des habitants. D'autre part, la langue locale est probablement la seule langue commune de la vendeuse et d'Isabel Jiménez. Cette dernière se sert d'une langue qu'elle n'utilise que rarement dans sa vie en Suisse et qu'elle maîtrise très mal, comme nous l'avons vu dans les sous-chapitres précédents.

hay la chica de la (..) del lädeli cerca de mi casa (..) es turca (..) hablamos alemán y (..) la verdad es que nos llevamos muy bien (..) o sea bien hoy es platicar con los niños y del país de tu trabajo y del clima y de eso lo otro blablá con gusto pero hablamos en alemán  
(IJ\_TR050210)

Isabel Jiménez parle avec la vendeuse en allemand standard, la variété de la langue d'accueil que les migrants en Suisse apprennent et utilisent d'habitude en interaction avec la société d'accueil. L'énoncé « nos llevamos muy bien » (« nous nous entendons très bien ») met en évidence d'une part une certaine sympathie entre ces deux femmes, car elles parlent des enfants, du pays, du travail, du temps (« es platicar con los niños y del país de tu trabajo y del clima »)

et semblent donc avoir des choses en commun. D'autre part, ceci montre que la communication en allemand, qui pourtant est une langue étrangère pour les deux, semble bien fonctionner, c'est-à-dire qu'Isabel Jiménez maîtrise suffisamment bien l'allemand pour parler avec son interlocutrice et pour la comprendre. L'utilisation du mot « pero » dans « pero hablamos en alemán » (« mais nous parlons allemand ») peut indiquer que cette pratique linguistique se différencie de son choix de langue habituel (l'anglais), mais ceci peut aussi signifier qu'elle-même est contente ou peut-être même fière qu'elle arrive à interagir en allemand, une langue qu'elle n'estime maîtriser que de manière approximative.

Laura Steiner n'a également qu'un niveau de base dans la langue d'accueil étant donné qu'elle est en Suisse depuis un an seulement. Elle se sert de l'allemand lors des achats, mais, contrairement à Isabel Jiménez, elle ne parle pas beaucoup car les interactions avec le personnel se limitent à des énoncés très élémentaires.

LG: y cómo es ahora con digamos en lo diario (1) cómo haces con

LS: hablo alemán (.) o sea con las compras bueno es (.) cuando vas al migros no necesitas mucho tampoco o sea todo va y te dice cuánto es y tú pagas

LG: y además lo ves

LS: dangge grüezi y ya no o sea (1)

(LS\_TR100129)

Laura Steiner estime n'avoir besoin que de très peu de ressources linguistiques en allemand, comme de l'emploi des salutations (« dangge grüezi ») et des remerciements ou de la compréhension du prix des achats annoncé par le caissier ou la caissière (« te dice cuánto es y tú pagas »). Laura Steiner ne noue donc pas des contacts avec le personnel, puisqu'elle fait ses courses dans une grande surface, contrairement à Isabel Jiménez qui va à l'épicerie du coin où la vendeuse la connaît personnellement.

Blanca Sánchez va également faire des courses dans un grand magasin et estime aussi qu'elle ne doit pas parler beaucoup dans cette situation. Contrairement à Laura Steiner, elle déclare pourtant qu'au début elle se servait souvent de l'anglais pour pouvoir s'orienter dans le magasin qu'elle ne connaissait pas auparavant.

LG: y cómo lo haces en el migros por ejemplo

BS: en el migros le les hablo una mezcla entre alemán inglés muy pare (1) generalmente no ocupo hablar mucho porque casi todo lo tienes a la mano (1) lo que ocupo hablar es cuando os pido (..) bueno al ahorita ya no porque ya me conozco la tienda de arriba abajo y sé donde está todo (1) al principio sí decía dónde está la kondensmilch (..) y era preguntar a alguien (..) y me decía donde está (..) yo preguntaba en inglés generalmente busco (..) personal joven (..) porque el personal adulto no habla inglés (..) el personal joven sí (..) un poquito pues hablan entienden y él de la carne (1) no habla (..) inglés (2) y él es el (2) zweihundert gramos (..) y ya se reían comienzan a reírse y luego me dice de cuál (..) oh de la fleisch cuál (..) cuál y medio le leo el nombre que dice allí (1) entonces como medio lo leo medio me entiende medio me lo da

LG: pero funciona

BS: pero funciona (2) a principio también me pasaba lo mismo que no me da miedo (..) y dije no (1) no me va a pasar lo mismo con el inglés porque aquí apenas me estoy soltando y lo estoy practicando (..) y creo que sí he mejorado un poco mi inglés (1)

(BS\_TR101203)

Blanca Sánchez dit parler un mélange d'allemand et d'anglais (« les hablo una mezcla entre alemán inglés »). Elle imite sa pratique linguistique à l'aide de la phrase « dónde está la kondensmilch » (« où est le lait condensé »). Dans cet énoncé, elle se sert pourtant de l'espagnol et pas de l'anglais, étant donné que l'espagnol est la langue de l'entretien. L'utilisation de formulations transcodiques (voir 2.1.2.) montre que Blanca Sánchez n'a pas une maîtrise suffisante dans la langue d'accueil pour pouvoir s'en servir exclusivement. Elle a trouvé des stratégies de communication compensatoires pour l'allemand. Elle se sert d'une formulation transcodique (cf. Lüdi 1999) en recourant à l'anglais qu'elle maîtrise assez bien, comme nous l'avons vu dans le sous-chapitre 4.1.4. Elle cherche des vendeurs jeunes qui, contrairement au personnel plus âgé, parlent cette langue en règle générale. L'énoncé « generalmente busco personal joven » (« généralement je cherche du personnel jeune ») montre qu'il s'agit d'une stratégie dont elle se sert toujours et régulièrement et qui semble bien fonctionner. Seulement avec le boucher – qui ne maîtrise pas l'anglais (« él de la carne no habla inglés ») – Blanca Sánchez est obligée de parler la langue d'accueil. Même si elle est confrontée à des difficultés linguistiques, elle arrive à ses fins et reçoit, par exemple, le morceau de viande ou de charcuterie qu'elle a demandé au boucher (« medio lo leo medio me entienda medio me lo da », « moitié je le lis moitié il me comprend moitié il me le donne »). Sa description de l'interaction avec le boucher et avec le personnel du supermarché en général laisse entrevoir une certaine aisance et routine dans ce genre de situation linguistique. Blanca Sánchez utilise son répertoire plurilingue de manière très situationnelle et flexible ce qui montre un vrai bricolage communicatif (Matthey 2005). Cette description montre pourtant aussi l'effort que cela lui demandait surtout au début où elle avait peur (« me da miedo ») de ne pas savoir parler la langue. Cette crainte de l'emploi de la langue d'accueil est due à la mauvaise expérience faite dans son pays d'origine : le fait que son partenaire américain de ce temps-là se moquait de son anglais l'a amenée à renoncer à son utilisation (pour plus de détails à ce propos voir 4.1.4.). Elle déclare pourtant avoir vite écarté ces craintes (« dije no no me va a pasar lo mismo con el inglés », « j'ai dit non la même chose ne va pas m'arriver comme en anglais »). Comme elle devait communiquer avec les personnes de la société d'accueil (qui d'habitude parlent la langue d'accueil), en arrivant en Suisse elle s'est d'abord mise à parler l'anglais, puis l'allemand. L'exemple de Blanca Sánchez ainsi que les autres extraits de cette partie montrent clairement que les femmes interviewées s'adaptent linguistiquement à leurs interlocuteurs dans leur vie quotidienne. Il y a pourtant aussi des situations où l'interlocuteur s'adapte en parlant espagnol avec la femme. L'informatrice Carmen Schneider constate que de plus en plus de Suisses savent parler l'espagnol et le parlent avec elle et avec les autres latinos qui vivent en Suisse.



LG: y cree que también se utiliza en suiza bueno ahora está hablando de gente que se va a otro país de vacaciones o de trabajo lo que sea pero también piensa que en suiza se utiliza y se  
 CS: sí sí sí sí aquí yo lo he notado cada día más (..) la influencia del idioma (.) del español (..) más que antes antes antes no tanto (..) tú te vas a todo sitio y cada persona casi te (.) suizos te hablan en español (..) si tú hablas en español con alguien ellos vienen y se dicen ah son latinos (..) ellos mismos se integran (.) comprendes ellos mismos ya vienen y y preguntan ah usted habla el español ah sí de dónde son de qué parte (.) lo noto bastante en los tranvías en la calle (..) si estoy en cualquier sitio (.) hablan bastante (xxx) bastante el idioma (..) a ellos les encanta el idioma español pero el idioma español latíno (..) se identifican más con el idioma latino  
 (CS\_TR091128)

Pour Carmen Schneider, l'espagnol est aujourd'hui de plus en plus (« cada día más », « chaque jour plus ») présent en Suisse, ce qui n'était pas le cas auparavant, lors de son arrivée dans ce pays. A travers l'énoncé « tú te vas a todo sitio y cada persona casi te (.) suizos te hablan en español » (« tu vas a chaque endroit et quasiment tout le monde (.) les Suisses te parlent en espagnol »), notamment à travers les mots « todo » (« tout ») et « cada » (« chaque »), Carmen Schneider souligne que la présence de l'espagnol parlé en Suisse a considérablement augmenté. Selon elle, l'initiative d'entamer une conversation dans cette langue vient des Suisses et non des personnes hispanophones. Les Suisses « vienen y y preguntan ah usted habla el español » (viennent et et demandent eh vous parlez espagnol). Carmen Schneider souligne que ce sont alors les Suisses qui s'intègrent (« ellos mismos se integran », « ce sont eux qui s'intègrent »). Elle conçoit la notion d'intégration ici comme un pas fait par les personnes de la société d'accueil vers les étrangers latino-américains, comme un intérêt pour leur langue (« les encanta el idioma español pero el idioma español latíno »), un rapprochement, un effort de la part de l'autre ; un effort qui est d'habitude fait par la personne migrante car la société d'accueil lui demande de s'adapter (notamment au niveau linguistique, voir la loi d'intégration de Bâle, section 1.2.).

Ce ne sont néanmoins moins les Suisses hispanophones qui permettent aux femmes une interaction dans leur langue d'origine que les autres personnes hispanophones qui vivent en Suisse. Toutes les femmes interviewées rencontrent dans leur vie quotidienne des personnes avec lesquelles elles parlent cette langue. Dans la plupart des cas, ces situations constituent un choix de leur part, c'est-à-dire qu'elles cherchent ces contacts de manière explicite, comme nous le verrons dans les extraits suivants. Le coiffeur hispanophone est le choix explicite que les femmes citent le plus souvent. Ceci s'explique par le fait que le coiffeur est avant tout un lieu d'interactions sociales. Les salons de coiffure latino-américains constituent de vrais lieux de rencontre où les clients n'interagissent pas uniquement avec le coiffeur, mais aussi avec d'autres clients ou avec des personnes qui y vont pour prendre un café et échanger les dernières nouvelles (cf. Werlen et al. 1992 : 136ss.). Carmen Schneider fait également partie des femmes

qui vont chez un coiffeur hispanophone. Dans son cas il s'agit d'un Argentin qu'elle semble avoir cherché de manière plus ou moins explicite et chez qui elle se sent très à l'aise.

LG: y todo lo que es por ejemplo médico peluquero o algo así qué hay como

CS: ay ya en alemán los los médicos (..) y:: peluquero allí tengo uno que me hace ahora el pelo (..) él es de ah argentina (..) bastante simpático (..) yo me voy allá y hago (xxx) ((rit))

LG: pero eso más por casualidad que usted va allí o sabía que él hablaba español

CS: bueno lo que pasa que antes había una dominicana que era que tenía en la freienstrasse un coiffure salón (..) y:: lo supe por medio de una colombiana que lo (..) se lo pasó a ese:: arg eh: argentino (..) y yo pero por casualidad fui pasé a mirar el salón para ver lo como era y:: (..) y yo ay pero me sentí bien con él y (..) y voy donde él (..) mh (..) a pesar de que hay salones dominicanos aquí  
(CS\_TR091128)

Sur recommandation d'une amie colombienne elle a su d'une coiffeuse latino-américaine qui avait vendu son salon à un Argentin. Carmen Schneider y est passée « por casualidad » (« par hasard ») et a commencé à fréquenter ce salon à partir de ce moment-là. Même si cette première visite était fortuite, la décision d'aller régulièrement chez ce coiffeur est au moins en partie consciente et désirée. Parler de sujets communs dans sa propre langue serait également possible en fréquentant un salon de coiffure dominicain, mais que Carmen Schneider ne fait pas (« a pesar de que hay salones dominicanos aquí »). Cette prise de distance peut être comprise grâce à ses commentaires sur ses compatriotes en Suisse (voir 4.1.3.1) : selon elle, les Dominicains en Suisse ont un niveau d'espagnol plutôt bas, de plus, quelques-uns nient leur identité en évitant de parler espagnol. Pour le choix du coiffeur, la nationalité ne semble donc pas être d'une importance capitale, alors que le niveau langagier et probablement aussi éducatif commun semble être plus décisif.

Contrairement à Carmen Schneider, dont le choix du coiffeur et du médecin n'était pas principalement un choix linguistique, Blanca Sánchez a explicitement cherché une gynécologue hispanophone qui l'accompagne pendant sa grossesse. Elle souhaite tout comprendre lors de la visite médicale, ce qui n'est pas possible en anglais car elle ne le maîtrise pas suffisamment bien.

LG: bueno ahora estamos un poco en el trabajo lo que también todavía me interesa es verlo de las situaciones cotidianas por ejemplo cuando vas de compras al médico cómo lo haces

BS: e::l mi ginecóloga (..) habla español (2) entonces está fácil allí está fácil como llegar pues desde que llegué

LG: eso era a propósito

BS: ah no sí la busqué (..) la busqué (..) porque ehm (1) n:: (..) pensé que en inglés no me iba a expresar (..) de la manera que yo quería (1) sentí que que (..) que no es mi idioma y que es algo muy importante y que no puedo dejar ni una palabrita de no entenderla (..) tengo que entender todo lo que me dicen (1) entonces como que (.) vi que era algo muy riesgoso que dije no lo voy a poner (1) el riesgo no (.) y conseguí ese en reinach una ginecóloga en español (..) me llevo muy bien con ella (..) he ido al hospital dos veces (.) por complicaciones del embarazo (2) y sí ha sido de ((fait un bruit pour exprimer un grand effort, travail)) imagínate tienes un dolor horrible te sientes mal y

LG: y cristían no podía venir contigo

BS: no cristían fue conmigo (2) pero el médico hablaba en inglés para (..) no perder tiempo (2) para que yo entendiera y contestara (..) y sí era así de ((fait un bruit pour exprimer un grand effort, travail)) o sea no no o sea sí le contestaba y hablaba y todo (.) pero era así como que (..) tengo tanto dolor que no tengo tiempo de traducir (..) porque tienes que traducir (..) (BS\_TR101203)

Blanca Sánchez explique qu'elle a préféré aller voir une gynécologue hispanophone parce que l'anglais « n'est pas sa langue » (« no es mi idioma ») car elle ne se sentait pas capable de communiquer comme elle le voulait (« pensé que en inglés no me iba a expresar (..) de la manera que yo quería »). Elle explique ce choix en racontant l'épisode du médecin à l'hôpital qui lui parlait en anglais pour ne pas perdre de temps (« pero el médico hablaba en inglés para (..) no perder tiempo »). Ayant des douleurs et devoir traduire de l'anglais à l'espagnol était trop pour elle (« tengo tanto dolor que no tengo tiempo de traducir porque tienes que traducir »). Quant au choix des médecins, une autre informatrice, Isabel Jiménez, raconte qu'elle se sert de la langue d'accueil pour interagir avec le pédiatre. Contrairement à Blanca Sánchez, cet emploi de langue ne lui pose pas de problème dans cette situation bien que la langue qu'elle utilise le plus fréquemment en famille, entre amis et au travail est l'anglais. Le choix du dentiste hispanophone qu'elle a trouvé pour sa fille n'était pas un choix linguistique mais dû au hasard, comme elle le souligne dans l'entretien.

Nous venons de voir dans ce sous-chapitre que le choix de langue dans les situations quotidiennes dépend des interlocuteurs et avant tout de leur répertoire plurilingue ainsi que du type de contact que les femmes ont avec ces personnes. Pour certaines situations, les femmes peuvent choisir le contact et la langue, comme dans le cas du coiffeur. Elles y parlent souvent leur langue d'origine. Dans d'autres situations, le choix de langue est plus déterminé par autrui et l'emploi de la langue d'accueil est très fréquent. Pour les achats, elles sont souvent obligées de se servir de la langue d'accueil, tandis que pour le médecin il y a une certaine flexibilité quant au choix de langue. La compétence peut influencer les contacts que les femmes établissent comme nous verrons aussi dans le prochain sous-chapitre où il sera justement question du lieu de travail et des langues que les femmes y utilisent.

#### 4.4.4. Le travail

Huit des neuf informatrices travaillent à temps plein ou à temps partiel et exercent un ou même deux métiers. Ceci nous a amenée à étudier la gestion des langues par les femmes dans leur vie professionnelle, le rôle que jouaient les langues et surtout la compétence linguistique que les femmes avaient lors de la recherche et pour l'obtention du poste de travail, ainsi que la place qu'occupent la langue d'origine et la langue d'accueil au travail.

Comme nous l'avons vu dans les sections 4.1. et 4.3.1., les femmes ne maîtrisent souvent pas ou peu la langue d'accueil en arrivant en Suisse. Cependant, c'est cette langue qui est majoritairement utilisée dans le monde du travail dans la région de Bâle. Elles sont donc

obligées de trouver des stratégies pour faire face à ce manque de compétence linguistique. Une possibilité est de chercher un travail où leur compétence d'espagnol correspond exactement au profil demandé. Elisa Alvarez (qui a fait des études de littérature et linguistique hispano-américaines) et Gracia Messmer (qui est enseignante d'école primaire) dispensent les deux des cours d'espagnol. Même si leurs formations faites dans leurs pays d'origine ont un lien plus ou moins direct avec la profession exercée en Suisse, leur travail actuel ne correspond pas à celui d'avant la migration. Ceci est dû au fait que le gouvernement suisse ne reconnaît pas toutes les formations étrangères, surtout les diplômes non-européens. L'invalidité du titre est thématisée dans l'entretien par María Kaiser et son mari, mais aussi par Gracia Messmer. Seulement la partie pédagogique de son diplôme a été reconnue en Suisse, ce qui lui permet de donner des cours de langue, mais uniquement en dehors du système éducatif obligatoire.

Aussi bien pour Elisa Alvarez que pour Gracia Messmer, le travail est un des rares lieux – à côté de la famille (voir 4.3.1.) – où elles utilisent leur langue d'origine.

LG: entonces en el trabajo siempre utiliza el español

GM: sí (1) sí sí o sea (...) yo trabajo con el español (...) es es

LG: a parte supongo con la administración también es

GM: no no no allí es (...) para el trabajo la parte administrativa es en alemán (...) o sea con la secretaría de de la administrativa del trabajo es (...) es en alemán (...) incluso mails o comunicación o cosas son en alemán (GM\_TR091204)

Gracia Messmer dit qu'elle travaille « con el español » (« avec l'espagnol »). L'espagnol n'est donc pas seulement la langue utilisée pour un certain travail, mais constitue le travail même. Cette occupation mène à un emploi régulier de sa langue d'origine et à une meilleure prise de conscience quant à la structure de cette langue, sa valeur culturelle, etc. Travailler avec l'espagnol peut par conséquent entraîner un renforcement de cette langue dans un répertoire linguistique dans lequel la langue d'accueil a pris une place centrale et a même « repoussé » l'espagnol. Dans son étude, Stoessel (2002) montre pourtant le cas inverse : les femmes qui travaillent en tant que professeure d'espagnol ont souvent peur de perdre leur langue, car elles donnent des cours aux débutants et utilisent par conséquent un espagnol très rudimentaire.

L'espagnol n'est pourtant pas la seule langue présente au travail de Gracia Messmer comme enseignante, puisque la partie administrative se déroule dans la langue d'accueil (« la parte administrativa es en alemán »), la langue dominante de son lieu de travail.

Comme Gracia Messmer et Elisa Alvarez, Catalina Egger travaille également en et avec l'espagnol, mais en faisant des traductions. Contrairement aux deux autres informatrices, Catalina Egger ne possède pourtant pas de formation professionnelle dans ce domaine. À côté de son travail, elle s'engage aussi en tant que traductrice indépendante pour une organisation qui s'occupe des couples binationaux. Chez elle aussi, la langue d'accueil dans sa variété

standard est présente et demande d'elle un certain niveau dans cette langue. Puisqu'elle traduit des documents de l'allemand vers l'espagnol, Catalina Egger doit au moins avoir des compétences passives lui permettant de comprendre le texte écrit en allemand pour ensuite le traduire à sa langue d'origine.

Contrairement aux trois femmes présentées ci-dessus, María Kaiser ne travaille pas avec l'espagnol et n'a pas cherché un travail où on le parle. En tant que vendeuse indépendante de produits cosmétiques, elle a néanmoins la possibilité de choisir jusqu'à un certain point ses clients, entre autres selon la langue qu'ils parlent.

tengo muchas amigas muchas clientas porque tengo muchas clientas también dominicanas tengo tres días trabajo vendiendo esos productos y aunque también trabajo limpiando oficinas privadas no lo hago por compañía  
(MK\_TR091008)

María Kaiser déclare avoir beaucoup de clientes dominicaines (« tengo muchas clientas también dominicanas »). Une des raisons pour l'établissement de ces contacts professionnels peut être qu'elle et ses clientes partagent non seulement la même nationalité et la même culture, mais également la même langue. Dans son deuxième travail par contre, la langue ne joue pas un rôle aussi important que dans le domaine de la vente où elle doit convaincre l'interlocuteur d'acheter ses produits. En tant qu'employée d'un service de nettoyage de bureaux, elle n'a guère de contact avec des personnes (uniquement) germanophones.

Comme María Kaiser, Susana Moser n'était pas souvent confrontée à la langue d'accueil lors de son ancien travail à l'usine. Contrairement à María Kaiser, cette dernière évitait pourtant de manière consciente les contacts avec les germanophones à cette époque-là, et ceci non seulement au travail, mais dans toutes sortes d'interactions sociales (voir 4.4.2.).

LG: pero en el trabajo hablabas  
SM: en el trabajo hablaba el alemán sí que tuve que hablar en la fábrica (1) era muy poco sí con el jefe eso (..) pero tenía (..) ya busqué mi mi (.) mi (..) gente no (.) mis costumbres (3)  
(SM\_TR091012)

L'emploi de la langue d'accueil se limitait en gros à la communication avec son chef (« con el jefe »). Ceci lui permettait de parler avant tout l'espagnol, notamment avec des Hispano-américaines qu'elle cherchait de manière explicite (ya busqué mi mi gente »). Les mots « mi gente » (« mes gens ») et « mis costumbres » (« mes coutumes ») montrent que sa recherche de contacts avec des Hispano-américaines est fortement liée à la manière dont elle conçoit son identité (pour plus de détails voir 4.1.3.1.).

Toutes les femmes présentées jusqu'à maintenant semblent donc avoir un certain choix, une certaine liberté quant à la possibilité de parler leur langue d'origine au travail, tandis que d'autres informatrices sont obligées de recourir à une autre langue. Ainsi, Blanca Sánchez constate qu'elle aurait besoin de la langue d'accueil dans le cadre de ses deux emplois, alors

qu'elle ne la maîtrise que de manière approximative. Le fait de ne pas savoir parler cette langue signifie pour son premier emploi en tant que vendeuse de produits cosmétiques que comparée à María Kaiser (voir ci-dessus) le nombre de clients est très limité. Selon elle, ce manque de clients est également en lien avec le fait qu'elle n'est en Suisse que depuis peu de temps. María Kaiser par contre, qui exerce le même type de travail, a beaucoup de clients, d'une part à cause de ses bonnes compétences en langue d'accueil, d'autre part à cause de ses nombreux contacts avec des hispanophones (voir plus haut). Pour son autre travail en tant que traiteuse mexicaine indépendante, Blanca Sánchez a par contre trouvé une stratégie pour éviter le problème du manque de compétence dans la langue d'accueil. Pour les « relaciones públicas » (« relations publiques »), c'est-à-dire pour les conversations avec les clients et la page web, elle recourt à son mari germanophone, tandis qu'elle, de son côté, se focalise sur la préparation des repas et des fêtes. Néanmoins, Blanca Sánchez tire des expériences professionnelles faites la conclusion qu'elle doit obligatoirement apprendre la langue d'accueil.

BS: necesito primero aprender el idioma para poder coger aquí un trabajo (..) que quién me va a dar un trabajo en español (3)

LG: sí un poco difícil sí

BS: está difícil mi inglés no es tan bueno como para pedir trabajo en inglés que aunque hables inglés (1) tienes que hablar alemán también (2) por hablar (1) por ejemplo (..) mi suegra me dice bueno puedes conseguir en <entreprise pharmaceutiqueB> o en ella trabaja en <entrepriseC> o sea (..) puede ser (.) puedo (.) limpiando o cosas así (1) que me gustaría yo no no tengo miedo a limpiar o hacer la cocina eso a mí no me preocupa (1) pero también me gustaría trabajar en mi carrera (3)

LG: claro y para eso necesitas

BS: alemán (..) para poder (xxx) aquí que me hagan válido el título aquí entonces necesito estudiar aquí también (1) entonces necesito alemán (3)

(BS\_TR101203)

Selon Blanca Sánchez, l'appropriation de la langue d'accueil est une condition essentielle, primordiale pour l'obtention d'un travail (« necesito primero aprender el idioma »). Dans son discours, elle justifie son opinion en argumentant que, premièrement, elle ne recevrait pas d'emploi où elle pourrait parler espagnol (« quién me va a dar un trabajo en español »), et que, deuxièmement, son niveau en anglais ne suffirait pas pour qu'elle soit embauchée par exemple dans une entreprise pharmaceutique où l'anglais est la langue officielle (« mi inglés no es tan bueno como para pedir trabajo en inglés »). Blanca Sánchez admet qu'il y a aussi des emplois où la compétence linguistique n'entre pas en ligne de compte, comme dans le cas du travail en tant que femme de ménage. Elle préférerait cependant travailler dans le domaine dans lequel elle a reçu sa formation et dans lequel elle a travaillé avant de venir en Suisse (« me gustaría trabajar en mi carrera »). Mais à cause de la non-reconnaissance de ses diplômes en Suisse, Blanca Sánchez devrait refaire des études dans la langue d'accueil (« aquí que me hagan válido el título aquí entonces necesito estudiar aquí también (1) entonces necesito alemán »). Cette

argumentation montre une réflexion intense sur ce sujet qui a finalement mené à la conclusion que la maîtrise de la langue d'accueil est indispensable pour obtenir un travail.

Comme Blanca Sánchez, Laura Steiner, qui, elle aussi, est en Suisse depuis peu de temps, thématise les langues par rapport aux opportunités professionnelles qui se présentent à elle. Elle par contre vit cette situation de manière plus conflictuelle. Ceci est dû au fait que son mari la critique pour ne pas chercher du travail.

LS: él a veces me critica mucho porque m:: me dice que yo no (..) yo no me esfuerzo y no busco trabajo no porque él sabe que eso me haría feliz (1) y a mí también obviamente (..) pero (1) él dice ves yo no tuve problema le digo pero tú o sea él estuvo en el ecuador trabajando (.) pero en su idioma (..) porque él es profesor de alemán y:: a sus niños les enseñaba alemán o sea no (.) lo que cambió fue el entorno pero el idioma era el mismo (..) entonces no no tienes problema no entonces yo necesito trabajar en un laboratorio que hable español ((rit)) entonces (xxx)

LG: eso es difícil

LS: claro (..) es que sí es complicado [...] sí eso te digo la verdad es más me da como (..) un poco de recelo no (.) de de (..) no: (1) por el idioma (..) no: poder hacer bien mi trabajo por ejemplo (2) entonces con el tiempo espero (.) que no sea así ((rit))

(LS\_TR100129)

L'énoncé « él a veces me critica mucho » (« des fois il me critique beaucoup ») montre que le fait de ne pas faire un effort (« no me esfuerzo ») pour obtenir un emploi est un sujet dont elle et son mari discutent régulièrement et qui semble la préoccuper. Cette préoccupation est visible dans les énoncés « me critica » (il me critique), « yo no tuve problema ... en el ecuador » (« moi, c'est-à-dire le mari, n'avais pas de problème... en Ecuateur ») et « me da como un poco de recelo » (cela me rend prudente). Contrairement à son mari qui pouvait travailler en tant que professeur d'allemand quand ils vivaient en Équateur, Laura Steiner constate qu'elle n'a pas la possibilité de travailler dans sa langue d'origine en Suisse. Ce conflit laisse entrevoir un enjeu de pouvoir au sein du couple. Cette asymétrie se base principalement sur les compétences linguistiques des deux partenaires, plus précisément sur le manque de compétence dans la langue d'accueil de Laura Steiner qui contraste avec les compétences en allemand et en espagnol de son mari. Du fait de sa double compétence, l'on peut considérer que le mari a une position supérieure par rapport à sa femme. L'énoncé « necesito trabajar en un laboratorio que hable español » (« j'ai besoin d'un laboratoire qui parle espagnol ») qu'elle prononce en riant met en évidence cette situation conflictuelle et déséquilibrée. Laura Steiner est consciente du fait qu'elle ne pourra pas obtenir un travail sans parler la langue d'accueil. Elle a donc l'intention de s'approprier cette langue, comme elle l'évoque à la fin de l'extrait (« entonces con el tiempo espero (.) que no sea así », « donc avec le temps j'espère qu'il ne sera pas ainsi »). Néanmoins, pour Laura Steiner se pose non seulement le problème de la langue d'accueil, mais aussi celui de l'anglais. Pour exercer sa profession en tant que biochimiste, elle aurait plutôt besoin de cette langue mondiale, fortement implantée dans les entreprises pharmaceutiques internationales.

LG: y qué valor tienen para ti las lenguas que tú hablas bueno alemán inglés y español como qué representan para ti

LS: bueno primero (..) porque estoy eh obviamente en otro país y para poder (..) incluirte un poco en la situación

MS: mami hálfa mir

LS: hay que aprenderlo no (1) y bueno yo quiero trabajar algún momento entonces necesito (..) aprender alemán pero la mayoría de las personas aquí me dice que la verdad para el área en que yo (..) podría trabajar (..) más bien necesito inglés y hay mucha gente en en (..) lo que es farmacéutica lo o de laboratorios (..) que el idioma:: principal es inglés y no no alemán (1) entonces hm digo tendría que (..) meterme a aprender inglés bien (..) a dominar no (..) entonces no sé es un poco (..) un poco complicado no (1)

(LS\_TR100129)

L'idée d'apprendre l'anglais – plutôt que la langue d'accueil – vient de « la mayoría de las personas aquí » (« la majorité des personnes ici ») et entre en conflit avec le désir de Laura Steiner d'apprendre la langue d'accueil, alors qu'elle souhaite savoir parler l'allemand aussi bien à cause du travail qu'à cause de son intégration dans la société d'accueil (« incluirte un poco en la situación », « t'inclure un peu dans la situation »). La monophonie collective de l'apprentissage de l'allemand est ici en conflit avec la représentation d'un groupe d'amis de l'importance de l'anglais pour son futur professionnel. Ce conflit est visible dans l'énoncé de Laura Steiner qui dit que devoir en principe s'approprier deux langues est « compliquée » (« complicado »), et elle ne semble pas encore avoir trouvé une solution à ce problème.

Contrairement à Laura Steiner, Isabel Jiménez possède de bonnes compétences en anglais qui lui ont permis de trouver un travail dans une entreprise pharmaceutique. Même si le travail d'Isabel Jiménez se déroule essentiellement en anglais, il y quand-même des moments où elle peut se servir de sa langue d'origine et où la langue d'accueil est également présente.

IJ: ahora tenemos un equipo español (1) desde hace:: dos años se integraron y al principio no trabajaba yo mucho con ellos pero ahora sí trabajo mucho con uno de ellos (..) entonces hablo español con ellos por lo menos cuatro horas a la semana (1) y si están aquí como esta semana pues prácticamente es el español lo que hablamos (2) ahm (1) en la oficina tengo que hablar en ocasiones alemán (..) cuando interactúo con algunos de los equipos que no les gusta hablar inglés

LG: mhm

IJ: casi todo el mundo habla inglés en <empresa farmacéutica> es raro que no muy raro incluso entre la gente digamos (..) de operación y todo le salen tres o cuatro y no les gusta (1) entonces (2) si quieres algo lo tienes que pedir (..) en alemán o esperas dos semanas (1) entonces sí tengo que hablar alemán (1) me doy cuenta que debería haberme dedicado mucho más a aprender alemán (1) porque (..) me está afectando en el nivel (..) carrera (2) de por sí no es fácil ser mamá trabajando (..) si no hablo alemán es un problema

(IJ\_TR050210)

Depuis un certain temps, Isabel Jiménez est en contact régulier (hebdomadaire) avec les membres d'une équipe espagnole avec lesquels elle s'entretient avant tout en espagnol (« ahora sí trabajo mucho con uno de ellos (..) entonces hablo español con ellos »). En outre, elle est obligée de se servir de la langue d'accueil pour interagir avec certaines équipes dont les membres n'aiment pas communiquer en anglais (« tengo que hablar en ocasiones alemán (..) cuando interactúo con algunos de los equipos que no les gusta hablar inglés »). Son niveau dans la langue d'accueil semble suffire pour ces conversations, mais elle se rend quand-même



compte qu'elle aurait dû mieux l'apprendre car cela affecte sa carrière (« me doy cuenta que debería haberme dedicado mucho más a aprender alemán (1) porque (..) me está afectando en el nivel (..) carrera »). Elle excuse son manque de compétence en invoquant sa double charge en tant que mère et en tant qu'employée (« no es fácil ser mamá trabajando »). Cette justification peut montrer, d'une part, qu'elle n'est pas satisfaite de ses compétences en allemand, mais, d'autre part, illustrer la pression de l'entourage social – professionnel et/ou privé –, cette monophone collective, de devoir maîtriser l'allemand qui l'amène à vouloir ou à devoir s'expliquer. Les *corporate languages* de son entreprise sont l'anglais (que « todo el mundo habla », « tout le monde parle ») et la langue d'accueil. Tout de même, d'autres langues, comme, entre autres l'espagnol ou le français, sont présentes (voir à ce propos Berthoud/Grin/Lüdi, 2013).

Alors que Isabel Jiménez utilise plusieurs langues dans un même lieu de travail, Susana Moser utilise une langue particulière dans chacun de ses deux lieux de travail.

LG: y en el trabajo que ahora como tienes dos profesiones qué utilizas en el trabajo como lenguas  
 SM: en el de:: (2) en el sg en el de birsfælde (..) el dialecto bärndütsch  
 LG: sí y te entienden  
 SM: sí porque hay muchos (1) sí hay muchas (1) bewohner que hablan en bärndütsch con ellos yo hablo más (..) y ellos se sienten bien: ay y otra vez una persona  
 LG: y tú también  
 SM: yo cla:ro (..) yo me siento así me gusta mucho me gusta muchísimo (..) aha pero hablo siempre dialecto trato de ser lo más original (1) que pueda (1) trato siempre de ser muy:: (.) muy autóctona lo que lo que aprendí si lo hablo (.) y soy con ellos así (..) y en la otra hablo más el portugués (..)  
 LG: más el portugués el español no lo utilizas  
 SM: poco porque no hay tantas (.) eh necesitadas en español (.) hay más eh portugués eh brasileñas (.) muchísimas más (4)  
 (SM\_TR091012)

A son travail en tant qu'infirmière de gériatrie, Susana Moser parle le suisse allemand ou plutôt le « bärndütsch » (le dialecte de Berne), comme elle souligne lors de l'entretien. Elle explique ce choix de langue par le fait que les résidents de la maison de retraite aiment qu'elle se serve du bernois (« ellos se sienten bien », « ils se sentent bien »). Elle ajoute qu'elle essaie « de ser lo más original que pueda », « siempre de ser muy:: (.) muy autóctona ». Les expressions « être originale » et « être autochtone » montre qu'elle s'identifie avec le dialecte bernois, la variété qu'elle a apprise en arrivant en Suisse. Cela fait partie de son histoire, plus précisément de son passé avec son ex-mari.

Dans l'autre travail en tant que conseillère pour la lutte contre le sida, Susana Moser emploie fréquemment le portugais, la première langue étrangère en Suisse qu'elle avait apprise avec sa voisine brésilienne (voir 4.1.2.3.). Puisque dans ce lieu de travail, les lusophones sont très présents, elle ne se sert que rarement de sa langue d'origine.

Dans ce sous-chapitre, nous avons vu que toutes les femmes interviewées utilisaient l'espagnol au travail, même si à des degrés fort différents, allant d'une interaction plutôt sporadique avec

une cliente hispanophone jusqu'à l'enseignement régulier de cette langue à des allophones adultes. Dans la vie professionnelle de toutes nos informatrices, la langue d'accueil est présente, non seulement parce qu'il s'agit de la langue officielle de la région dans laquelle elles vivent, mais aussi souvent de la langue officielle dans l'entreprise où elles travaillent. L'anglais en tant que langue transitoire, c'est-à-dire comme langue dont elles se servent au début pour interagir avec des amis ou dans des situations quotidiennes (quand elles ne maîtrisent pas encore suffisamment bien la langue d'accueil pour tenir une conversation), n'est par la majorité des informatrices pas employé au travail. La langue d'accueil comme la langue d'origine sont par contre utilisées par presque toutes les femmes. De quelle(s) langue(s) les femmes se servent au travail dépend de différents éléments. Premièrement, le type de travail peut demander une certaine langue comme pour l'enseignement de l'espagnol par Elisa Alvarez et Gracia Messmer. Deuxièmement, la politique linguistique de l'entreprise peut mener à un emploi dominant d'une certaine langue comme par exemple pour l'entreprise pharmaceutique où travaille Isabel Jiménez qui se sert principalement de l'anglais. Troisièmement, le choix de langue peut dépendre des compétences linguistiques des interlocuteurs comme c'est le cas pour Carmen Schneider qui utilise au travail en tant qu'esthéticienne l'espagnol, l'allemand, le français et l'anglais selon les compétences de ces clientes. Ce n'est pourtant pas uniquement le travail qui mène à une certaine pratique linguistique des informatrices dans ce domaine. C'est également la langue et plus précisément les compétences linguistiques des femmes qui déterminent les opportunités professionnelles. Ne maîtrisant pas la langue d'accueil, Blanca Sánchez ne peut pas travailler dans le domaine de la douane comme dans son pays d'origine car elle ne domine pas suffisamment l'allemand.

En conclusion, nous pouvons dire que les femmes exploitent leur répertoire plurilingue pour le travail et pratiquent toutes plusieurs langues dans ce domaine.

## 5. Discussion

L'analyse des données dans le chapitre précédent nous a permis de répondre aux questions de recherche formulées dans l'introduction. Nous avons pu constater que les informatrices arrivaient en Suisse avec un répertoire plurilingue que chacune développait dans sa vie quotidienne. Elles parlent plusieurs langues dans les différents domaines de leur vie, à savoir les domaines concernant les amis, les connaissances, le travail et également la famille, domaine dans lequel elles se servent toutes de leur langue d'origine pour interagir avec leurs enfants. Ces processus de développement et d'utilisation du répertoire plurilingue ainsi que la construction de la loyauté linguistique et de l'identité sont pourtant fort complexes, dynamiques et co-construits de manière interactive par les femmes et leurs interlocuteurs. Ils dépendent, entre autres des représentations sociales, de l'identité et des compétences linguistiques non seulement des femmes, mais aussi de leurs interlocuteurs. Dans ce qui suit, nous nous intéressons aux liens qui existent entre ces différents processus, et plus précisément à l'interaction entre les pratiques linguistiques, les représentations sociales sous-jacentes et le contexte linguistique dans lequel les femmes vivent et auquel elles doivent faire face (pour la relation entre les représentations sociales et les pratiques effectives voir 2.2.3.)

Une des premières confrontations centrales avec le contexte linguistique suisse a lieu quand la femme (ou bien le couple) décide de vivre en Suisse. Une partie des femmes ont déjà commencé à suivre un cours d'allemand dans leur pays d'origine afin d'avoir une base linguistique. La représentation sociale sous-jacente est que des connaissances dans la langue d'accueil sont nécessaires pour vivre en Suisse. Ce cours et les compétences linguistiques et socioculturelles ainsi acquises ont pour résultat que les femmes se sentent au moins en partie préparées à la nouvelle vie. A travers ce premier contact linguistique, elles développent avant tout une représentation sociale de la langue d'accueil et de ses locuteurs, par exemple en ce qui concerne les formes de politesse. La confrontation avec la situation diglossique en Suisse alémanique n'a pourtant seulement lieu après la migration, lors du contact direct avec celle-ci. Elle peut être ressentie comme un problème, comme c'est le cas de Laura Steiner qui la perçoit comme « complicado » (« compliqué ») car les Suisses parlent en dialecte, tandis que les femmes ont toutes appris l'allemand standard. Tout de même, l'apprentissage de l'allemand leur permet d'entrer en contact avec la société d'accueil. Dans quelques situations quotidiennes, par exemple au supermarché ou dans d'autres commerces, ces compétences basiques sont souvent suffisantes. Cependant, en interaction avec des amis germanophones (qu'elles ont souvent connus à travers leurs maris), les interviewées se rendent compte qu'elles doivent améliorer

leur niveau de langue. Quasiment toutes les informatrices suivent par conséquent un cours d'allemand en Suisse.

Notre étude a montré que la plupart des informatrices évaluaient positivement la langue d'accueil qu'elles utilisaient de manière régulière dans différents domaines de leur vie (p.ex. travail, vie quotidienne, etc.). Pourtant, les femmes interviewées n'avaient pas porté cette appréciation positive sur l'allemand dès le début de leur séjour. Les expériences et raisons de la migration peuvent en effet avoir une forte influence sur les représentations sociales des femmes de la langue d'accueil, de la Suisse et des personnes suisses. La migration imposée en Allemagne par les parents de la participante Gracia Messmer l'a amenée à projeter sur cette langue, l'allemand, cette expérience négative, voire traumatisante (« trauma »). Cet aspect ainsi que le fait d'avoir connu son mari en Angleterre et de parler anglais avec lui avaient une influence claire sur sa pratique linguistique : elle a refusé de parler la langue d'accueil en Suisse en parlant l'anglais avec des germanophones et en cherchant des amis hispanophones. Le passage à une représentation positive de la langue d'accueil - et par conséquent le passage à l'utilisation de cette langue dans la vie quotidienne en Suisse - ne s'est produit grâce à une exposition forcée à un contexte où Gracia Messmer ne pouvait esquiver l'emploi de la langue d'accueil : le contact avec le personnel de soins lors de la naissance de son premier fils (« no hablaba tanto alemán realmente no (..) en el primer año (1) prácticamente era (..) más que *dankschön* y (1) y:: luego (..) ehm (1) cuando tuve el primer eh cuando nació nuestro primer hijo »). Cette nouvelle pratique linguistique a mené à un changement de représentation de cette langue et par conséquent à un contact plus régulier avec des germanophones et, avec le temps, à un emploi massif de la langue d'accueil. Comme Gracia Messmer, Isabel Jiménez avait aussi une bonne maîtrise de l'anglais en arrivant en Suisse du fait de son travail dans une entreprise internationale au Mexique. Elle s'y servait fréquemment de cette langue et avait par conséquent une attitude positive envers celle-ci. Ses bonnes compétences en anglais ainsi que sa qualification professionnelle lui ont permis d'obtenir un poste au siège social de cette entreprise en Suisse. Au travail, Isabel Jiménez s'est liée d'amitié avec des collègues avec lesquels elle parle anglais, ce qui est dû au contexte de rencontre anglophone et à une valorisation positive de cette langue dans le contexte professionnel. Par le biais du travail, l'anglais fait donc son entrée dans le domaine de l'entourage social privé de cette informatrice et trouve aussi sa place en famille, dans les interactions avec les enfants et le mari. L'usage de la langue d'accueil se réduit à des conversations dans des situations quotidiennes comme les visites médicales ou les courses.

Les deux exemples de Gracia Messmer et d'Isabel Jiménez nous permettent de montrer que l'emploi de l'anglais et de la langue d'accueil sont étroitement liés. Nous avons pu constater dans notre recherche que c'était soit l'anglais, soit la langue d'accueil qui jouait un rôle central. L'une comme l'autre peut être la langue principalement utilisée avec l'entourage social, c'est-à-dire avant tout avec les amis, la famille du mari et les connaissances comme le coiffeur, le médecin, etc. L'anglais est une langue internationale, maîtrisée par une grande partie des personnes en Suisse et dans le monde entier ; la langue d'accueil est la langue dominante de la société d'accueil. Par conséquent, toutes les femmes l'apprennent – bien qu'à des degrés de maîtrise différents – pour pouvoir gérer leur vie, voire pour s'intégrer (voir à ce propos aussi la loi des étrangers helvétique et la loi d'intégration de Bâle, section 1.2.). Toutes les informatrices de notre étude ont appris l'anglais dans leur pays d'origine, de sorte que celle-ci serve souvent de première langue de contact en arrivant en Suisse, car les compétences dans la langue d'accueil sont encore trop basiques voire absentes. L'anglais représente donc une sorte de « substitut » pour la langue d'accueil.

L'anglais a été appris par toutes les femmes à l'école, dans la plupart des cas également dans des cours de langue extrascolaires pendant ou après leur période de scolarisation dans leurs pays d'origine. Cet apprentissage intra- et extrascolaire montre que la société des pays d'origine et plus précisément les familles des femmes ainsi que les femmes elles-mêmes attribuent une grande importance à cette langue, comme le confirment aussi leurs évaluations positives de l'anglais lors de nos entretiens. Pourtant, la pratique de l'anglais a souvent lieu seulement au moment de l'installation en Suisse, généralement dû au manque de compétences dans la langue d'accueil (mentionné auparavant) et induite par la nécessité de communiquer. Ce nouveau contexte linguistique, dans lequel l'espagnol ne joue plus le rôle qu'il avait dans le pays d'origine, conduit la plupart des femmes à utiliser l'anglais de façon régulière et augmente par conséquent le degré de maîtrise et la valeur de cette langue pour les femmes. Souvent, les informatrices ne ressentent pas un besoin urgent d'acquérir la langue d'accueil. Néanmoins, deux raisons les amènent à changer d'avis. Premièrement, il est difficile dans beaucoup de secteurs de travail de trouver un poste sans maîtriser l'allemand. Deuxièmement, les femmes se rendent compte que les Suisses préfèrent parler dans la langue d'accueil qu'en anglais, comme l'a vécu, entre autres l'informatrice Blanca Sánchez (« *sí hablan inglés diez minutos conmigo después de la media vuelta y hablan en suizo porque no es su idioma y los entiendo* »). Nous constatons que toutes les femmes à part Isabel Jiménez – elle travaille en anglais et parle cette langue aussi bien en famille qu'avec ses amis – réduisent ou abandonnent même complètement l'emploi de l'anglais (ce qui réduit leurs compétences linguistiques) et se servent

plus fréquemment de la langue d'accueil.

En famille, la langue d'accueil est très présente, car dans la majorité des cas de notre étude les femmes la parlent avec leurs maris et ceux-ci s'en servent en interaction avec les enfants. A travers cette pratique régulière, elles développent de bonnes compétences en allemand et une attitude positive envers cette langue, bien que l'espagnol reste pour toutes les informatrices la langue du cœur et de l'amour. Elles établissent des contacts avec des germanophones ou avec des personnes avec lesquelles elles parlent la langue d'accueil aussi bien sur le plan privé que professionnel. Les enfants, surtout quand ils sont petits, accompagnent leurs mères et sont par conséquent plus régulièrement confrontés à cette langue. La langue d'accueil prend donc une place importante dans le répertoire linguistique et dans les représentations sociales des femmes et des enfants. Ainsi, la transmission de l'espagnol aux enfants devient une tâche difficile qui demande un effort considérable de la part des femmes.

Tout de même, toutes les femmes parlent leur langue d'origine avec les enfants. Des recherches sur des couples binationaux n'illustrent pourtant pas toujours cette même pratique linguistique. Dans un grand nombre d'études (Hillman 1996, Hettlage/Kohler 2000, Lauser 2004, Varro 1984), les femmes étrangères ne parlent pas leur langue d'origine avec les enfants, ce qui mène à une perte de cette langue à partir de la deuxième génération. Une raison possible pour cette différence entre les résultats de notre étude et ceux des études mentionnées ci-dessus peut être la nationalité des femmes étrangères. Hillman (1996) a analysé des femmes ayant migré des Philippines, de la Somalie et du Pérou à Milan. Elle a constaté des pratiques linguistiques différentes selon les pays d'origine de ces femmes ; les Péruviennes parlent le plus régulièrement leur langue aux enfants. Comme le montrent nos recherches, cette volonté et la mise en pratique de la transmission de la langue d'origine, c'est-à-dire de l'espagnol, n'est pas seulement caractéristique des femmes péruviennes, mais semble être applicable aux femmes hispano-américaines en général. Le pays d'accueil semble jouer un rôle central dans la transmission de la langue à la prochaine génération. D'un côté, la politique linguistique d'un pays et l'attitude de la société d'accueil peuvent être plus ou moins exigeantes quant aux compétences linguistiques que les migrants doivent posséder dans la langue d'accueil et peuvent plus ou moins accepter l'emploi de la langue d'origine. La Suisse vise moins à l'intégration que la France (sur la France voir Varro 1984) ; comparée à la Romandie et à la Suisse italophone, dans la partie alémanique moins d'allophones changent de leur langue d'origine à la langue locale (Lüdi/Werlen 2005). De l'autre côté, le nombre de compatriotes ou de personnes parlant la même langue d'origine ainsi que l'offre culturelle et sociale qui y est liée peuvent soutenir la transmission et le maintien de la langue d'origine en général. La valeur

(symbolique) que possède cette langue pour ces migrants, mais avant tout pour la société d'accueil – l'espagnol peut par exemple être choisi en tant que matière principale au lycée – peut également représenter un facteur décisif.

Comme nous l'avons dit auparavant, l'espagnol reste pour toutes les informatrices la « *lengua dominante* », la langue qu'elles perçoivent comme celle qu'elle maîtrisent la plus et probablement aussi celle qu'elles apprécient le plus d'un point de vue émotionnel et identitaire. Notamment à cause de cette représentation sociale, les informatrices parlent l'espagnol en interaction avec leurs enfants. La valorisation de l'espagnol par le mari est un autre élément important pour la réussite de la transmission de la langue d'origine de la femme aux enfants. Ils peuvent non seulement soutenir leurs femmes dans leur effort de transmission linguistique en adoptant une attitude positive qu'ils montrent aux enfants et que ceux-ci peuvent par conséquent reprendre, mais aussi en apprenant cette langue et en la parlant aux enfants (« *mi marido dijo (1) eh en casa vamos a hablar español* », entretien avec Gracia Messmer).

A part le mari, les personnes avec lesquelles les femmes ont un contact régulier peuvent avoir une influence sur les représentations sociales et sur la pratique linguistique des femmes et souvent aussi de leurs enfants. L'utilisation de l'espagnol au travail peut mener premièrement à un maintien ou même à une augmentation des compétences linguistiques. L'informatrice Susana Moser dit par exemple que son espagnol s'est enrichi du fait de l'acquisition d'expressions d'autres pays hispanophones. Stoessel (2002) par contre constate dans son étude sur le rôle des réseaux sociaux dans le maintien et le changement des langues que l'emploi de la langue d'origine au travail n'est pas nécessairement un facteur central pour le maintien de celle-ci. Deux femmes de son étude enseignent l'espagnol comme langue étrangère principalement aux débutants. Le niveau de langue est par conséquent très bas, de sorte qu'elles ont peur de perdre l'espagnol. Nos informatrices (dont deux professeures d'espagnol, Elisa Alvarez et Gracia Messmer) n'abordent pas cet aspect et semblent plutôt voir un avantage dans cette pratique régulière dans leur langue d'origine. Deuxièmement, à travers l'utilisation de l'espagnol au travail il y a une perception positive de cette langue de la part de l'entourage social professionnel et de ce fait de la part des femmes elles-mêmes, attitude qu'elles emmènent à la maison et qui peut, entre autres être propice à la transmission de la langue aux enfants.

En outre, si la femme a des amis hispanophones –qu'elle les cherche de manière active ou que ces contacts s'établissent plutôt par hasard –, les enfants qui accompagnent souvent la mère, notamment quand ils sont encore petits, ont la possibilité de parler l'espagnol. Ils sont même souvent forcés à s'en servir pour pouvoir communiquer dans ce genre de situations. Cette

utilisation renforce le statut de la langue d'origine et a un effet positif sur la pratique linguistique en famille et en particulier sur la transmission de la langue aux enfants.

L'opinion de la société d'accueil, ou plus précisément de l'entourage social des femmes et de leurs enfants, sur l'importance et la valeur que revêt l'espagnol en Suisse et en général a également une influence sur leurs représentations et par la suite sur leurs pratiques linguistiques. Toutes les femmes s'expriment de manière positive en ce qui concerne la valorisation de l'espagnol par les Suisses qui aujourd'hui semblent l'utiliser fréquemment (entretien avec Carmen Schneider: « tú te vas a todo sitio y cada persona casi te (.) suizos te hablan en español »).

Néanmoins, l'influence de l'entourage social peut aussi avoir des répercussions « négatives » sur l'emploi de l'espagnol. A condition que les enfants aillent à une école germanophone, la scolarisation peut modifier cette attitude positive des enfants envers l'espagnol du fait d'une pratique fréquente de la langue d'accueil. Par conséquent, les enfants peuvent remettre en question la pratique linguistique à la maison. Ils commencent, comme nous avons pu le constater dans notre étude, à se servir de la langue d'accueil et plus précisément du dialecte pour parler avec leurs mères.

A côté de la scolarisation, la présence d'autres interlocuteurs lors de la conversation entre mère et enfants peut avoir un impacte sur le choix de langue de ces derniers. Cela peut être le mari ou une autre personne ne maîtrisant pas l'espagnol et parlant la langue d'accueil. Dans une telle situation, les femmes tiennent d'habitude compte du principe « on ne pas parle pas une langue qu'une personne présente ne maîtrise pas ». Par conséquent, elles utilisent aussi bien la langue d'accueil que l'espagnol dans l'interaction (entretien avec Elisa Alvarez : « Entonces hay a veces había como una mezcla. Sobre todo cuando estaban los amiguitos eh que yo hablo alemán y pero también lo decía en español, pero lo tenía que repetir en alemán para que los chiquitos también entienden lo que yo había dicho »). Même si la langue d'accueil est utilisée principalement pour parler avec une personne ne maîtrisant pas la langue d'origine de la femme, ce choix de langue a une influence sur les enfants qui peuvent l'adopter et commencer à l'utiliser pour parler avec leur mère, aussi bien en présence qu'en absence d'une autre personne non hispanophone.

Cette discussion nous a permis de mettre en évidence le caractère dynamique du répertoire plurilingue des informatrices. Les différentes langues y sont en interaction constante et il est donc difficile de délimiter clairement les frontières entre les domaines d'utilisation des différentes langues. Nous avons également pu montrer que les pratiques effectives et les représentations sociales s'influençaient et s'enrichissaient mutuellement.



## Conclusions

Dans cette étude, nous avons analysé le discours et, dans la mesure du possible, les pratiques linguistiques de femmes hispano-américaines vivant dans la région de Bâle avec un partenaire germanophone suisse. Nous avons tenté d'élucider comment ces femmes développaient leurs répertoires plurilingues, comment elles les utilisaient dans la vie quotidienne et quelles formes de loyauté linguistique on pouvait y observer.

Nous avons pu constater que les informatrices de notre étude possédaient davantage de points communs en ce qui concernait leur comportement linguistique : la construction du répertoire plurilingue, l'utilisation de plusieurs langues dans leur vie en Suisse et la transmission de la langue d'origine aux enfants. Il y avait également des différences claires entre les femmes interviewées qui dépendaient de facteurs divers, comme, entre autres du parcours de l'acquisition des langues individuel, des représentations sociales sur l'identité, le plurilinguisme, les langues, etc., des expériences de migration, de la constellation du couple, de la réaction de l'entourage social, etc.

Toutes les femmes ont un répertoire plurilingue qu'elles ont construit dans des pays d'origine majoritairement monolingues. En Suisse, elles le développent avant tout en l'élargissant par la langue d'accueil – elles commencent à apprendre la langue d'accueil ou améliorent leurs compétences dans cette langue qu'elles ont déjà apprise avant la migration. Dans leur vie quotidienne, elles se servent de plusieurs langues de leur répertoire plurilingue de manière située, c'est-à-dire selon le contexte donné et les interlocuteurs présents. Pour la plupart des femmes, la langue d'accueil dans sa variété standard et/ou dialectale est une langue fréquemment utilisée dans tous les domaines – en famille, avec l'entourage social privé ou professionnel. Elles parlent d'habitude l'allemand standard et comprennent avec le temps le dialecte – néanmoins, ce dernier peut parfois poser des problèmes de compréhension à quelques-unes, surtout au début du séjour en Suisse. Contrairement à d'autres études (p.ex. Varro 1995), nous n'avons pas pu observer un glissement de la langue d'origine vers l'emploi dominant ou même exclusif de la langue d'accueil ; même après des années en Suisse, l'espagnol occupe toujours une place importante dans leurs pratiques linguistiques. L'emploi de l'anglais par contre change avec le temps : en arrivant en Suisse, il est souvent utilisé en tant que *lingua franca* dû au manque de compétences en langue d'accueil. L'acquisition de la langue d'accueil mène à une utilisation moins fréquente de l'anglais, voire à une situation dans laquelle cette langue n'est plus parlée du tout et par conséquent moins maîtrisée. Ce même phénomène

de réduction d'emploi et de compétences est observable par rapport aux autres langues étrangères apprises dans le pays d'origine, comme le français ou l'italien.

L'espagnol est utilisé par toutes les informatrices en famille, en interaction avec les amis ou des connaissances et au travail. Il existe pourtant de fortes différences entre les femmes interviewées. Dans le milieu professionnel, le choix de l'espagnol dépend notamment du type de poste de travail. Par conséquent, quelques-unes l'emploient seulement sporadiquement, tandis que pour d'autres, l'espagnol constitue la langue de travail principale. Dans l'entourage social privé, le choix de langue ne dépend également qu'en partie de la décision des femmes. Elles peuvent certes choisir des amis ou des connaissances (telles que le médecin) qui parlent l'espagnol, cependant, d'autres contacts sociaux s'établissent sans une stratégie explicite de la femme, par exemple à travers le mari. En famille, toutes nos informatrices utilisent l'espagnol pour communiquer avec leurs enfants, mais pour toutes, cette langue est de loin celle du couple ou de la famille. Des différences quant au choix de langue en interaction avec les enfants s'observent premièrement en ce qui concerne la réaction des femmes à l'emploi de la langue d'accueil par les enfants – cela peut aller d'une situation dans laquelle la mère parle l'espagnol et demande à l'enfant de l'utiliser également jusqu'à une pratique plus régulière de la mère de la langue d'accueil, à côté de la langue d'origine. Deuxièmement, les maris optent soit pour l'espagnol, soit pour la langue d'accueil, voire le dialecte pour parler avec leurs enfants. La plupart des familles choisissent le principe « OPOL » selon lequel chacun emploie sa langue en interaction avec les enfants. Le choix de la langue d'origine par la femme n'est pourtant pas dû à une fierté nationale ou à des représentations sociales spécifiques sur la valeur de l'espagnol (par exemple comme langue internationale), comme on pourrait le supposer. Les raisons principales de ce choix sont la responsabilité envers la famille dans le pays d'origine et le maintien ou la confirmation de sa propre identité à travers le fait que les enfants maîtrisent l'espagnol. L'acquisition des ressources pour soutenir cette transmission linguistique n'est pas ressentie par les femmes comme quelque chose de difficile, cependant, la majorité du matériel provient de l'Espagne où la langue est la même, ce qui n'est pourtant pas le cas de la culture. Le choix de langue ne dépend que partiellement de stratégies explicites, mais plutôt de la situation communicative spécifique et des locuteurs présents, des compétences linguistiques, des représentations sociales des participants sur les langues et les locuteurs et, enfin, de l'identité que les migrantes veulent adopter et/ou que leur entourage social leur assigne. Etre plurilingue, c'est-à-dire parler l'espagnol par exemple avec les enfants et la langue d'accueil par exemple avec les amis, demande un grand effort aux femmes.

Dans notre étude, nous avons pu constater que les informatrices utilisaient, quoique de manières variées, aussi bien leur langue d'origine que la langue d'accueil dans les différents domaines. Pour elles, ce bi- ou plurilinguisme n'est pas un état passager, contrairement au stéréotype selon lequel les migrants passent peu à peu à un emploi exclusif de la langue d'accueil. Elles construisent une loyauté linguistique double en intégrant les deux langues dans leur vie quotidienne et développent une identité plurielle par le biais de l'intégration des identités partielles dans leur système identitaire.

Dans notre travail, il y a évidemment des aspects qui n'ont pas été traités ou analysés en détail. Le point de vue des maris et des enfants a été pris en compte uniquement dans la mesure où les femmes en parlaient dans les entretiens ou dans la mesure où ils apparaissaient dans les interactions en tant qu'acteurs. Le rôle des enfants a été traité de manière brève en relation avec la transmission de la langue aux enfants. Les réactions des enfants à la pratique linguistique de la mère a une influence manifeste sur la pratique linguistique de la mère. L'attitude du mari envers la langue de sa femme et son choix de langue pour interagir avec celle-ci ainsi qu'avec les enfants est décisive pour la réussite de cette transmission de la langue. Des entretiens avec les maris et les enfants auraient également permis de comparer et de contraster les différents discours.

En outre, nous aurions pu nous consacrer davantage aux compétences linguistiques des femmes – et dans une moindre mesure des enfants et du mari – en insistant plus sur cet aspect lors des entretiens (autoévaluation) ou bien en testant le niveau de langue (hétéroévaluation).

Cette étude s'est cependant principalement intéressée aux femmes et à leurs représentations et pratiques linguistiques. Cette étude de cas nous a permis de montrer les liens existants entre les représentations (sur les langues), la pratique linguistique, l'identité et les différentes formes de loyauté linguistique. Elle constitue également une des rares études portant sur les aspects linguistiques d'une part de la migration féminine et d'autre part de l'immigration hispano-américaine en Suisse.

Dans une perspective sociale et politique, ce travail apporte de nouvelles connaissances au débat sur la migration, la langue et l'intégration. Nous avons pu montrer que les processus de la constitution du plurilinguisme, de la loyauté linguistique et de la construction de l'identité étaient dynamiques et complexes et s'opposaient ainsi aux dichotomies et essentialisations en relation avec la langue, l'identité et la migration. En outre, une telle recherche peut contribuer, à travers une meilleure compréhension de situations linguistiques diversifiées et complexes, à une plus grande visibilité et ainsi à un « empowerment » des couples et familles binationaux.

## Bibliographie

- Abric, J.-C. (1994) : Les représentations sociales : aspects théoriques. In : Abric, J.-C. (éd.) : Pratiques sociales et représentations. Paris : Presses Universitaires de France, 11-36.
- Alber, J.-L. / Py, B. (1985) : Interlangue et conversation exolingue. In : Gajo et al. (2004) : Un parcours au contact des langues –Textes de Bernard Py commenté. LAL, Crédif, Didier, 171-185.
- Alber, J.-L. et al. (2000) : Mariage tous azimuts. Grenzüberschreitend heiraten. Approche pluridisciplinaire des couples binationaux. Binationale Paare in pluridisziplinärer Perspektive. Freiburg : Universitätsverlag.
- Allemann-Ghionda, C. (1996) : Migration und Bildung in multikulturellen Verhältnissen. Europäische Strategien im Wandel. Eine vergleichende Untersuchung. Bern : Institut für Pädagogik.
- Alvarez-Cáccamo, C. (1990) : Rethinking Conversational Code-Switching : Codes, Speech Varieties, and Contextualization. In : Hall et al. (éds.) : Proceedings of the Sixteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. Berkeley : Berkeley Linguistics Society, 3-16.
- Andersson, T. (1981) : A Guide to Family Reading in Two Languages: The Preschool Years. Rosslyn, Va. ; National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Angrosino, M. V. (2009) : Doing ethnographic and observational research. Los Angeles, Sage.
- Antaki, C. / Widdicombe, S. (1998) : Identity as an achievement and as a tool. In : Antaki / Widdicombe (éds.) : Identities in talk. London, Thousand Oaks, New Delhi : Sage, 1-14.
- Appel, R. / Muysken, P. (1987) : Language contact and bilingualism. London, Edward Arnold.
- Arnberg, L. (1979) : Language strategies in mixed nationality families. Sandinavian Journal of Psychology 20, Ayer directory of publications, 105-112.
- Auer, P. (1984) : Bilingual conversation. Amsterdam : John Benjamins.
- Auer, P. (1995) : The pragmatics of code-switching : a sequential approach. In : Milroy / Muysken (éds.) : Code-switching in conversation : language, interaction and identity. London : Routledge, 1-24.
- Bain, B. / Yu, A. (1980) : Cognitive consequences of raising children bilingually : One Parent, one language. Canadian Journal of Psychology 34, 304-313.
- Bange, P. (1992) : A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). AILE 1, 53-85.

- Baroni, R. / Jeanneret T. (2008) : Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. *Langage et société* 125, 101-124.
- Bärtschi, F. / Lutz, M. (2003) : [...] sie nehmen Risiko auf sich und hoffen, dass nichts passiert“. Illegalisierte Migrantinnen und ihre Zugänge zu medizinischen Angeboten - theoretische und empirische Betrachtungen. Diplomarbeit. Bern : Berner Fachhochschule, Hochschule für Sozialarbeit HSA Bern.
- Bataille, M. (2002) : Un noyau peut-il ne pas être central ? In : Garnier / Doise (éds.) : *Les représentations sociales, balisage du domaine d'études*. Montréal : Éditions Nouvelles, 25-34.
- Bausch, K. (1979) : Der Zweitsprachenerwerb : Möglichkeiten und Grenzen der grossen Hypothesen. *Linguistische Berichte* 64, 3-35.
- Beauvois, J.-L., Joule R.-V. (1981) : *Soumission et idéologies*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beer, B. (1996) : *Deutsch-Philippinische Ehen. Interethnische Heiraten und Migration von Frauen*. Berlin : Dietrich Reimer Verlag.
- Benguigui-Varro, G., Lorsignol, O. (1972) : *Le bilinguisme des enfants franco-américains*. Cités Unies 74. Paris : Organe de la Fédération Mondiale des Villes Jumelées.
- Berger, P. / Luckmann, T. (1986) : *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Bergmann, J. (1988) : *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse*. Vol. 1-3. Hagen.
- Bergmann, J. (2001) : *Das Konzept der Konversationsanalyse*. In : Brinker et al. (éds.) : *Text- und Gesprächslinguistik : Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Vol. 2. Berlin / New York : de Gruyter, 919-927.
- Berruto, G. (1991) : *Fremdarbeiteritalienisch : fenomeni di pidginizzazione dell'italiano nella Svizzera tedesca*. *Rivista di linguistica* 3, 2, 333-367.
- Berthoud, A.-C. (1996) : *Paroles à propos : approche énonciative et interactive du topic*, Paris : Ophrys.
- Berthoud, A.-C. / Grin, F. / Lüdi, G. (éds.) (2013) : *Exploring the dynamics of Multilingualism*. John Bejamins.
- Billiez, J. / Millet, A. (2004) : *Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques*. In : Moore, D. (dir.) : *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, 31-49.
- Bilmes, J. (1985) : „Why that now?“ Two kinds of conversational meaning. In : *Discourse processes* 8, 319-355.

- Bloomfield, L. (1933) : *Language*, New York : Henry Holt.
- Bogdan, R. / Biklen, S. (1992) : *Qualitative research in education* (2e éd.). Boston : Allyn&Bacon.
- Bothorel-Witz, A. / Tsamadou-Jacobberger, I. (2012) : Les représentations du plurilinguisme et de la gestion de la diversité linguistique dans les entreprises. Les imbrications entre une monophonie collective et la polyphonie des énonciateurs singuliers. Numéro spécial du *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 57-73.
- Bourdieu, P. (1993) : Comprendre. In Bourdieu (éd.) : *La Misère du monde*. Paris : Éditions du Seuil, 903-925.
- Bourdieu, Pierre (2001) : *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Boyer, H. (2010) : *De l'autre côté du discours : recherches sur le fonctionnement des "représentations communautaires"*. Paris : L'Harmattan.
- Bres, J. (1999) : L'entretien et ses techniques. In Calvet L.-J. / Dumont, P. : *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan, 61-76.
- Bright, W. (éd.) (1992) : *International encyclopedia of linguistics*, vol. 1-4. New York : Oxford University Press.
- Brohy, Claudine (1992) : *Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien*. Freiburg : Universitätsverlag Freiburg Schweiz.
- Brown, P. / Levinson S. (1987) : *Politeness : Some universals in language usage*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1985) : The Role of Interaction Formats in Language Acquisition. In : Forgas, J.P. (éd.) : *Language and Social Situations*. New York : Springer, 31-46.
- Bruner, J. (1998) : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF. (6ème édition).
- Bucholtz, M. (2000) : The politics of transcription. *Journal of Pragmatics* 32(10), 1439–1465.
- Burton, P. (1994) : Women and second-language use : an introduction. In : Burton / Dyson / Ardener (éds.) : *Bilingual women : anthropological approaches to second language use*. Oxford : Berg, 1-29.
- Burton, P. / Dyson, K. / Ardener, S. (1994) : *Bilingual women : anthropological approaches to second-language use*. Oxford : Berg.
- Cahill, D. (1990) : *Intermarriages in International Contexts. A Study of Filipina Women Married to Australian, Japanese and Swiss Men*. Quezon City.
- Carli, A. / Ammon, U. (2007) : *Linguistic inequality in scientific communication today*. Amsterdam : John Benjamins (AILA Review).

- Causa, M. (2002) : L'alternance dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère. Berne : Peter Lang.
- Charaudeau, P. / Maingueneau, D. (2002) : Dictionnaire d'analyse du discours. Éditions du Seuil, Paris.
- Cheng, K. (2003) : Language Shift and Language Maintenance in Mixed Marriages : a case study of a Malaysian-Chinese family. In : International Journal of the Sociology of Language 161, 81-90.
- Chomsky, N. (1965) : Aspects of the Theory of Syntax. The MIT Press.
- Chomsky, N. (1980) : Rules and Representations. New York : Columbia University Press.
- Chomsky, N. (1981) : Lectures on Government and Binding. Dordrecht : Foris.
- Chomsky, N. (1995) : The Minimalist Program. Cambridge : MIT Press.
- Clemen, G. (2000) : 'Hedging' als neue Kategorie ? Ein Beitrag zur Diskussion von Gabriele Graefen, München : Eine Replik von Gudrun Clemen. 2 Juin 2004 [http://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/sw/sw2/forschung/hedging/hedging\\_als\\_neue\\_kategorie2/index.html](http://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/sw/sw2/forschung/hedging/hedging_als_neue_kategorie2/index.html)
- Clyne, M. (1975) : Forschungsbericht Sprachkontakt. Scriptor : Kronberg.
- Clyne, M. (1981) : Deutsch als Muttersprache in Australien. Wiesbaden : Franz Steiner Verlag.
- Collet, B. (1998) : Intégration et mixogamie en France et en Allemagne. In : Philippe / Varro / Nexrand : Liberté, égalité, mixités conjugales, une sociologie du couple mixte. Paris : Anthropos, 139-171.
- Conseil de l'Europe (2001) : Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
- Cook, V. (1992) : Evidence for multi-competence. Language Learning 42, 4, 557-591.
- Cook, V. (2008) : Second Language Learning and Language Teaching. London : Arnold.
- Cummins, J. (1976) : The influence of bilingualism on cognitive growth : A synthesis of research findings and explanatory hypotheses, Working Papers on Bilingualism 9, 1-43.
- Cummins, J. (1981) : Bilingualism and Minority Language Children. Ontario : Ontario Institute for Studies in Education.
- Czyzewski, M. / Gülich, E. / Hausendorf, H. / Kastner, M. (éds.) (1995) : Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Mitteleuropa. Opladen : Westdeutscher Verlag.

- Dabène, L. / Moore, D. (1995) : Bilingual Speech of Migrant People. In : Milroy / Muysken, (éds.) : One Speaker, Two Languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching. Cambridge : Cambridge University Press, 17-44.
- Dahinden, J. / Hanselman, M. / Lempken K. et al. (2007) : Édito : Migration et genre en Suisse. In : Nouvelle Questions Féministes. Revue internationale francophone. Genre et frontières - frontières de genre : migrations, 26 (1), 4-15.
- Darian, S. (1995) : Hypotheses in introductory science texts. In : IRAL, Vol. XXXIII (2), 83-108.
- De Jong, W. (1986) : Fremdarbeitersprache zwischen Anpassung und Widerstand. Eine ethnolinguistische Studie über Sprache und Arbeitsmigration am Beispiel von Griechinnen und Griechen in der deutschen Schweiz. Bern : Lang (Zürcher germanistische Studien Bd. 4).
- De Pietro, J.-F. (1988) : Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. In : Langage et société 43, 65-89.
- De Pietro, J.-F. / Lüdi, G. / Papaloïzos, L. (1989/90) : Une communauté francophone en milieu germanophone : Identité linguistique et réseaux de sociabilité dans la ville de Bâle, Langage et Société 50/51, 93-115.
- Deppermann, A. (2008) : Gespräche analysieren : eine Einführung. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deprez, C. (1994) : Les enfants bilingues : langues et familles. Paris : Didier, Crédif.
- Deprez, C. / Dreyfus, M. (1998) : Transmission et usages des langues. Couples mixtes à Paris et à Dakar. In : Philippe / Varro / Neyrand : Liberté, égalité, mixité... conjugale. Une sociologie du couple mixte. Paris : Anthropos, 201-228.
- Die Bibel oder die ganze Heilige Schrift des alten und neuen Testaments : nach der deutschen Uebersetzung Dr. Martin Luthers. Bremen : Depot der Amerikanischen Bibelgesellschaft.
- Döpke, S. (1992) : One parent, One Language: An Interactional Approach. Amsterdam : John Benjamins.
- Dubar, C. (2000) : La Crise des Identités. L'Interprétation d'une Mutation. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1897) : Le Suicide : Étude de sociologie. Paris : Félix Alcan.
- Egger, K. (1985) : Zweisprachige Familien in Südtirol : Sprachgebrauch und Spracherziehung. Innsbruck : Universität Innsbruck.
- Egger, K. (1996) : Kleingruppe I : Familie. In : Goebel et al. (éds.) : Kontaktlinguistik - Contact Linguistics - Linguistique de contact, vol. 1. Berlin : Mouton de Gruyter, 379-385.



- Ervin-Tripp, S. (1964) : An analysis of the interaction of language, topic, and listener. *American Anthropologist*, 6 (2), 86-102.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2003) : Gesamtsprachenkonzept für die Schulen Basel-Stadt. Bericht der Reflexionsgruppe.
- Faerch C. / Kasper, G. (1983) : *Strategies in interlanguage communication*. London, New York : Longman.
- Fase, W. / Jaspaert K. / Kroon, S. (éds.) (1992) : *Maintenance and loss of minority languages*. Amsterdam, Philadelphia (Pa.) : John Benjamins.
- Ferguson, C. (1959) : Diglossia. *Word* 15, 325-340.
- Fishman, J. (1967) : Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism. In : *Society for the Psychological Study of Social Issues* (éd.) : *Journal of Social Issues*. Blackwell Publishers for the Society for the Psychological Study of Social Issues. Malden, MA [etc.].
- Fishman, J. (1971) : *Sociolinguistique*. Bruxelles : Labor.
- Fishman, J. et al. (1966) : *Language Loyalty in the United States. The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*. Fishman / Nahirny / Hofman / Hayden et al. London, The Hague, Paris : Mouton.
- Flament, C. (1982) : Du biais d'équilibre à la représentation du groupe. In : Codol / Leyens (éds.) : *Perspectives cognitives et conduites sociales*. La Haye, Boston, Londres : Martinus Nijhoff.
- Flament, C. (1987) : *Pratiques et représentations sociales*. In : Beauvois / Joule / Monteil (éds.) : *Perspectives cognitives et conduites sociales*, 1, Cousset, Del Val, 143-150.
- Flament, C. (1989) : *Structure et dynamique des représentations sociales*. In : Jodelet (éd.) : *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Flament, C. (1994) : *Structure, dynamique et transformation des représentations*. In : Abric (éd.) : *Pratiques sociales et représentation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Flament, C. (2001) : *Pratiques sociales et dynamique des représentations*. In : Moliner (éd.) : *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 43-58.
- Fraïssé, C. (2000) : Influence de la fréquence de mise en œuvre de pratiques sur une structuration inter-représentation. *Cahiers internationaux de psychologie sociale* 45, 85-97.

- Franceschini, R. / Müller, M. / Schmid, S. (1984) : Comportamento linguistico e competenza dell'italiano in immigrati di secondo generazione a Zurigo. In : *Rivista italiana di dialettologia* 8, 41-72.
- Franceschini, R. (2002) : Umgang mit Fremdheit : mixed-style und Quasi-Italienisch bei Deutschschweizer Händlern im Gundeldingen (Basel). Keim / Schütte (éd.), 217-232.
- Gajo, L. (1997) : Représentations du contexte ou représentations en contexte ? Élèves et enseignants face à l'apprentissage des langues. In : *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* 27, 9-27.
- Gajo, L. (2000) : Disponibilités sociales des représentations : approche linguistique. In : *TRANEL* 32, 39-53.
- Gajo, L. / Mondada, L. (2000) : Interactions et acquisitions en contexte, Fribourg : Éditions universitaires.
- Gal S. (1986) : Linguistic repertoire. In : Ammon et al. (éds.) : *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society*. Berlin : Walter de Gruyter, 286-292.
- García, O. / Peltz, R. / Schiffmann, H. (2006) : Language loyalty, continuity and change. Joshua A. Fishman's contributions to international sociolinguistics. Clevedon, Buffalo, Toronto : *Multilingual matters*, 3-68.
- García, O. / Wei, L. (2014) : *Translanguaging : language, Bilingualism and Education*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Giles, H. / Johnson, P. (1987) : Ethnolinguistic identity theory : a social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language* (Berlin) 68, 69-99.
- Giles, H. / Scherer, K. / Taylor, D. (1979) : Speech markers in social interaction. In : Scherer / Giles (éds.) : *Social Markers in Speech*. Cambridge : Cambridge University Press, 343-381).
- Goodenough, W. (éd.) (1964) : *Explorations in Cultural Anthropology : Essays in Honor of George Peter Murdock*. New York : McGraw-Hill Book Company.
- Grammont, M. (1902) : Observations sur le langage des enfants. In : *Mélanges linguistiques offerts à M. Antoine Meillet*. Paris : Klincksieck.
- Grosjean, F. (1982) : *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1985) : The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. In : *Journal of Multilingual and Multicultural development* 6, 467-477.

- Grosjean, F. (2001) : The Bilingual's Language Modes. In : Nicol (éd.) : One Mind, Two Languages : Bilingual Language Processing. Malden Ma : Blackwell, 1-22.
- Grosjean, F. (2010). Bilingual : Life and Reality. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Guimelli, C. / Rouquette, M.-L. (1992) : Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales. Bulletin de psychologie, numéro spécial : Nouvelles voies en psychologie sociale 405, XLV, 196-202.
- Guimelli, C. (1993) : Locating the central core of social representations : towards a method. European Journal of Social Psychology 23, 555-559.
- Gülich, E. (1997) : Routineformeln und Formulierungsroutinen. Ein Beitrag zur Beschreibung formelhafter Texte. In : Wimmer / Berens (éds.) : Wortbildung und Phraseologie. Tübingen : Narr, 131-175.
- Gülich, E. / Mondada, L. (2001) : Analyse conversationnelle. In : Holtus / Metzeltin / Schmitt (éds.) : Lexikon der romanistischen Linguistik. Tübingen : Niemeyer, v. I, 2, 196-250.
- Gumperz, J. (1982) : Discourse strategies. Cambridge, New York, Melbourne : Cambridge University Press.
- Gumperz J. (1989) : Sociolinguistique Interactionnelle : une approche interprétative. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Gumperz, J. / Hymes, D. (1972) : Directions in sociolinguistics ; the ethnography of communication. New York : Holt Rinehart and Winston.
- Gundacker, J. (2010) : English as a lingua franca between couples. Diplomarbeit. Wien : Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Universität Wien.
- Haas, W. (2000) : Die deutschsprachige Schweiz. In : Bickel / Schläpfer (éds.) : Die viersprachige Schweiz. Aarau : Sauerländer, 57-138.
- Habermas, J. (1992) : Faktizität und Geltung. Frankfurt a.M. : Suhrkamp.
- Han, P. (2000) : Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven. Stuttgart : Lucius & Lucius.
- Harrison, G. / Piete, A. (1980) : Young bilingual children's language selection. In : Journal for Multilingual and Multicultural Development 1, 217-230.
- Heine-Wiedemann, D. / Ackermann, L. (1992) : Umfeld und Ausmaß des Menschenhandels mit ausländischen Mädchen und Frauen. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Frauen und Jugend.
- Helfferrich, C. (2005) : Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Herder, J. (1744-1803) : *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Pross (éd.) (2002). München : Carl Hanser Verlag.
- Heredia-Deprez, C. (1987) : Des enfants et des langues dans les villes. *Réalités Africaines et Langue Française* 21, 41-59.
- Heritage, John (1984) : *Garfinkel and ethnomethodology*. Oxford : Polity.
- Herzlich, C. (1969) : *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris : Mouton.
- Herzlich, C. (1972) : *La représentation sociale*. In : Moscovici (éd.) : *Introduction à la psychologie sociale*. Vol. 1. Paris : Larousse.
- Hettlage, R. / Kohler, S. (2000) : *Welche Lebenswelten vermitteln Eltern ihren Kindern in der Migration ? Drei Portraits einer gelungenen Integration*. Masch. Lizentiatsarbeit. Zürich : Ethnologisches Seminar.
- Hillmann, F. (1996) : *Jenseits der Kontinente. Migrationsstrategien von Frauen nach Europa*. Pfaffenweiler, Centaurus.
- Hoffmann, C. (éd.) (1994) : *An Introduction to Bilingualism*. London : Longman.
- Hollenstein, H. (1994) : *Interkulturelle Familien in der Schweiz. Eine Studie zur Multikulturalität am Beispiel Schweiz-Philippinen*. Auslikon : Bach.
- House, J. (2003) : *English as a lingua franca : a threat to multilingualism ?* In : *Journal of sociolinguistic* 7 (4), 556-578.
- Hymes, D. (1962) : *The ethnography of speaking*. In : Gladwin, T. / Sturtevant, W. (éds.) : *Anthropology and human behavior*. Anthropological Society of Washington D.C., Washington D.C., 13-53.
- Hymes, D. (1972) : *On communicative competence*. In : Pride / Holms (éds.) : *Sociolinguistics*. London (Penguin), 269-293.
- Jaffe, A. (2000) : *Introduction : Non-standard orthography and non-standard speech*. *Journal of Sociolinguistics* 4(4), 497-513.
- Jefferson, G. (1996) : *A case of transcriptional stereotyping*. *Journal of Pragmatics* 26(2), 159-170.
- Jenkins, J. (2007) : *English as a lingua franca : attitudes and identity*. Oxford : Oxford University Press.
- Jiménez Ramírez, F. (2001) : *El español en la Suiza alemana: estudio de las características lingüísticas e identitarias del español de la segunda generación en una situación de contacto de lenguas*. Frankfurt a. M. : Lang (Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation, Bd. 6).

- Jodelet, D. (1984) : Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie. In : Moscovici (éd.) : Psychologie sociale. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (éd.) (1989) : Les représentations sociales. Paris, Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1991) : Madness and Social Representations. Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead.
- Kasuya, H. (1998) : Determinants of Language Choice in Bilingual Children : The Role of Input. *International Journal of Bilingualism*, 2 (3), 237-426.
- Kielhöfer, B. / Jonekeit, S. (1983) : Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen : Stauffenburg Verlag.
- Klein, W. (1989) : L'Acquisition de langue étrangère. Paris : Armand Colin.
- Klein, W. / Dittmar, N. (1979) : Developing Grammars. The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers. Berlin, Heidelberg, New York : Springer.
- Kloss, H. (1966) : German-American Language Maintenance Efforts. In : Fishman (éd.) : Language Loyalty in the United States. The Hague : Mouton, 206-252.
- Knapp, K. / Meierkord, C. (éds.) (2002) : Lingua franca communication. Frankfurt a. M. : Peter Lang.
- Kolde, G. (1981) : Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Wiesbaden : Franz Steiner.
- König, R. (éd.) (1972) : Das Interview : Formen, Technik, Auswertung. Köln : Kiepenheuer und Witsch.
- Krafft, U. / Dausendschön-Gay, U. (1994) : Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. In : Py (éd.) : L'acquisition d'une langue seconde : quelques développements théoriques récents. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 59 : Neuchâtel, 127-58.
- Krashen, S. (1981) : Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford : University Press.
- Krashen, S. (1985) : The Input Hypothesis: Issues and Implications. London : Longman.
- Krefeld, T. (2004) : Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla. Tübingen : Narr (narr studienbücher).
- Kress, G. / van Leeuwen, T. (1996) : Reading images : The grammar of visual design. London : Routledge.
- Kruse, J. (2009) : Qualitative Sozialforschung - interkulturell gelesen : Die Reflexion der Selbstausslegung im Akt des Fremdverstehens. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum : Qualitative social research* 10(1). Art. 16.

- Labov, W. (1971) : The study of language in its social context. In : Fishman : Advances in the sociology of Language. La Haye : Mouton, 180-202.
- Lakoff, George (1972) : Hedges. A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts. Papers From The Eighth Regional Meeting Chicago Linguistic Society, April 14-16, 183-228.
- Latomaa, S. (1998) : English in contact with „the most difficult language in the world“ : The linguistic situation of Americans living in Finland. International Journal of the Sociology of Language 133, 51-71.
- Lauser, Andrea (2004) : „Ein guter Mann ist harte Arbeit“. Eine ethnographische Studie zu philippinischen Heiratsmigrantinnen. Bielefeld : transcript (Kultur und soziale Praxis).
- Lazaraton, A. (2002) : A Qualitative Approach to the Validation of Oral Language Tests. Cambridge : Cambridge University Press.
- Leopold, W. (1939) : Speech Development of a Bilingual Child. A Linguist's Record. Evanston : Northwestern University.
- Le Page, R.B. / Tabouret-Keller, A. (1985) : Acts of Identity - Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity. Cambridge : Cambridge University Press.
- Levinson, S. (1983) : Pragmatics. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lieberson, S. (1970) : Language and Ethnic Relations in Canada. New York : John Wiley and Sons.
- Lüdi, Georges (1990) : Diglossie et polyglossie. In : Holtus / Metzeltin / Schmitt : Lexikon der Romanistischen Linguistik. Tübingen : Niemeyer, V. 1, 307-334.
- Lüdi, G. (1993) : Statuts et fonctions des marques transcodiques en conversation exolingue. In : Hilty (éd.) : Actes du XXe Congrès International de Linguistique et Philologie Romane. Tübingen : Narr, t. III, 123-136.
- Lüdi, G. (1999) : Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde. In : Castellotti / Moore (éds.) : Alternance des langues et construction de savoirs. Cahiers du français contemporain 5, 25-51.
- Lüdi, G. (2003) : Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme. In : de Florio-Hansen / Hu (éds.) : Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen : Stauffenburg, 39-58.
- Lüdi, G. (2004) : Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. In : Revue française de linguistique appliquée IX (2), 125-135.

- Lüdi, G. (2006a) : Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. In : Bührig / ten Thije (éds.) : Beyond Misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication. Amsterdam : John Benjamins, 11-42.
- Lüdi, G. (2006b) : De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. Bulletin suisse de linguistique appliquée 84, 173-189.
- Lüdi, G. (2007a) : Basel einsprachig und heteroglossisch. In : Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 148, 132-157.
- Lüdi, G. (2007b) : Migration – Sprache – Sprachhohnmacht. In : Clalüna / Studer (éds.) : Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF-/DaZ-Unterricht ; Sprechen über DaF/DaZ in der Schweiz. Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, 22. und 23. September 2006. Universität Bern. Sondernummer Rundbrief AkDaF (Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz), 9-30 (<http://www.goethe.de/mmo/priv/1718106-STANDARD.pdf>).
- Lüdi, G. (2011) : Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme. In : Petitjean (éd.) : De la sociolinguistique dans les sciences du langage aux sciences du langage en sociolinguistique. Questions de transdisciplinarité. Travaux Neuchâtelois de Linguistique 53, 47-64.
- Lüdi, G. (2015) : Monolingualism and multilinguals in the construction and dissemination of scientific knowledge. In : Jessner-Schmid/Krach (éds.) : The Multilingual Challenge : Cross-disciplinary Perspectives. Berlin : Mouton de Gruyter, 2013-38.
- Lüdi, G. / Höchle, K. / Yanaprasart, P. (2013) : Multilingualism and Diversity Management in Companies in the Upper Rhine Region. In: Berthoud / Grin / Lüdi : Exploring the Dynamics of Multilingualism. Th DYLAN project. Amsterdam : John Benjamins, 59-82.
- Lüdi, G. / Py, B. (1984) : Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz). Tübingen : Niemeyer.
- Lüdi, G. / Py, B. (1986, 2003) : Être bilingue. Berne : Lang.
- Lüdi, G. / Py, Bernard et al. (1994) : Fremdsprachig im eigenen Land. Wenn Binnenwanderer in der Schweiz das Sprachgebiet wechseln und wie sie darüber reden. Basel : Helbing und Lichtenhahn.
- Lüdi, G. / Py, B. et al. (éd. 1995) : Changement de langage et langage du changement : aspects linguistiques de la migration interne en Suisse. Coauteurs : Jean-François de Pietro et al. : Romanisches Seminar, Universität Basel et al. Lausanne : Éditions L'Age d'Homme.

- Lüdi, G. / Werlen, I. (2005) : *Sprachenlandschaft in der Schweiz*. Neuchâtel : Bundesamt für Statistik (Eidgenössische Volkszählung 2000).
- Lucius-Hoene, G. / Deppermann, A. (2004) : *Rekonstruktion narrativer Identität*. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. 2. Aufl. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mackey, W. (1962) : The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics* 7, 51-85.
- Mahnig, H. / Piguet, E. (2003) : La politique d'immigration suisse de 1948 à 1998 : évolution et effets. In : Wicker / Fibbi / Haug (éds.) : *Les migrations et la politique suisse : résultats du Programme national « Migrations et relations interculturelles*. Zurich : Seismo, 63-103.
- Markkanen, R. / Schröder, H. (1988) : Hedging as a Translation Problem in Scientific Texts. In : Laurén / Nordman (éds.) : *Special Languages : From Humans Thinking to Thinking Machines*. Clevedon (Philadelphia) : Multilingual Matters, 171-175.
- Markkanen, Raija / Schröder, Hartmut (1992) : Hedging and its linguistic realization in German, English and Finnish philosophical texts : a case study. In : Nordmann, M. (éd.) : *Fachsprachliche Miniaturen. Festschrift für Christer Laurén*. Frankfurt a. M. : Peter Lang, 121-130.
- Markannen, R. / Schröder, H. (1997) : Hedging : A Challenge for Pragmatics and Discourse Analysis. In : Markkanen / Schröder (éds.) : *Hedging and Discourse. Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts*. Berlin : de Gruyter, 3-20.
- Marshall, C. / Rossman, G. (2001) : *Designing qualitative research*. Los Angeles : Sage.
- Mason, J. (2007) : *Qualitative researching*. London : Sage.
- Matthey, M. (1996) : *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Berne : Peter Lang.
- Matthey, M. (éd.) (1997) : *Contacts de langues et représentations*. Institut de linguistique Université de Neuchâtel.
- Matthey, Marinette (2005) : Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. In : Pouliot / Boulea / Bronckart (éds.) : *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 139-159.
- Mauranen, A. / Ranta, E. (éds.) (2009) : *English as a lingua franca. Studies and findings*. Newcastle upon Tine : Cambridge Scholars.



- Meisel, J. (2004) : Two First Languages - Early Grammatical Development in Bilingual Children (Hg.). Dordrecht : Foris 1990.
- Meisel, J. (2004) : The Bilingual Child. In : Bhatia / Ritchie (éds.) : The Handbook of Bilingualism (Blackwell Handbooks in Linguistics). Oxford : Blackwell Publishers, 91-113.
- Mills, J. (2004) : Mothers and Mother Tongue : Perspectives on Self-Construction by Mothers of Pakistani Heritage. In : Pavlenko et al. (éds.) : Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. Clevedon : Multilingual Matters, 161-191.
- Milroy, L. (1987) : Language and social networks. Oxford : Basil Blackwell.
- Mishina-Mori, S. (2011) : A longitudinal Analysis of Language Choice in Bilingual Children : The Role of Parental Input and Interaction. *Journal of Pragmatics* 43 (13), 3122-3138.
- Moeschler, J. (1985) : Argumentation et Conversation - Eléments pour une analyse pragmatique du discours. Paris : Hatier-Crédif ; Coll. « Langues et apprentissage des langues ».
- Moirand, S. (1982) : Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : édition Hachette.
- Moliner, P. (1989) : Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, XLI 387, 759-762.
- Moliner, P. (1994) : Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations. In : Guimelli (éd.). Structures et transformations des représentations sociales. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Moliner, P. (1996) : Image et représentations sociales. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P. / Martos, A. (2005) : La fonction génératrice de sens du noyau des représentations sociales. Une remise en cause ?. *Papers On Social Representations* 14, 1-9.
- Moliner, P. (éd.) (2001) : La dynamique des représentations sociales. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Mondada, L. (1998) : De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte. *Cahiers de praxématique (Montpellier)* 31, 127-148.
- Mondada, L. (2001) : Pour une linguistique interactionnelle. *Marges Linguistiques* 1, mai, 142-162. (<http://www.marges-linguistiques.com>).
- Mondada, L. (2004) : Représentations, stéréotypes, catégorisations : de nouvelles voies pour la sociolinguistique et la linguistique de l'acquisition ? In : Gajo / Matthey / Moore / Serra (éds.) : Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés. Paris : Didier.

- Mondada, L. (2008) : La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle.  
In : Bilger (éd.) : Données orales : les enjeux de la transcription. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan, 78–110.
- Mondada, L. / Dubois, D. (1995) : Construction des objets de discours et catégorisation : une approche des processus de référenciation. *TRANEL* (Travaux neuchâtelois de linguistique) (23), 273–302.
- Mondada, L. / Pekarek Doehler, S. (2003) : Le plurilinguisme en action. In : Mondada / Pekarek Doehler : Plurilinguisme - Mehrsprachigkeit - Plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs. *Festschrift pour Georges Lüdi*. Tübingen : Francke, 95-110.
- Moore, D. / Py, B. (2008) : Introduction : Discours sur les langues et représentations sociales.  
In : Zarate / Lévy / Kramsch (éds.) : Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Paris : Éditions des archives contemporaines, 271-279.
- Moretti, B. (2000) : Famiglie bilingui: parametri del successo nell'educazione di figli bilingui.  
Bellinzona : Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Moscovici, S. (1961) : La psychanalyse, son image et son public. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1976) : Social influence and social change. London : Academic Press.
- Moscovici, S. (1984) : Psychologie sociale. Paris : Presses Universitaires de France.
- Müller, E. K. (2000) : Sprachwahl im spanisch-deutschen Sprachkontakt in Südschile. Ergebnisse einer sprachsoziologischen Untersuchung unter Nachfahren deutscher Einwanderer (Publikationen des Fachbereichs Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim, 26). Frankfurt/M. : Peter Lang.
- Mugny, G. / Carugati, F. (1985) : L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement. Cousset : Delval.
- Muller, N. / de Pietro, J.-F. (2001) : Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. In : Moore (éd.) : Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes. Paris : Didier, Crédif (collection Essais), 51 - 64.
- Nebrija, A. de (1444?-1522) : Gramática sobre la lengua castellana. Edición, estudio y notas de Carmen Lozano (2011). Barcelona : Galaxia Gutenberg.
- Niculescu, A. (1996) : Loyauté linguistique. In : Goebel et al. (éds.) : *Kontaktlinguistik - Contact Linguistics - Linguistique de contact*, vol. 1. Berlin, : Mouton de Gruyter, 715-720.

- Nodari, C. / de Rosa, R. (2003) : Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen. Bern, Stuttgart, Wien : Haupt Verlag.
- Noyau, C. (1980) : Etudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel. *Langages* 57, 73-86.
- Ochs, E. (1993) : Constructing social identity : a language socialization perspective. *Research on language and social interaction* 26 (3), 287-306.
- Oesch-Serra, C. / Py, B. (1997) : Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute. In : *TRANEL* 21, 29-49.
- Okita, T. (2002) : Invisible work : bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins.
- Pekarek, S. (1999) : Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde. Fribourg : Éditions Universitaires.
- Pekarek, S. (2005) : De la nature située des compétences en langues. In : Bronckart / Bulea / Pouliot (éds.) : *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 41-68.
- Pekarek Doehler, S. (2005) : Étayage et réciprocité : vers une notion interactionnelle et socioculturelle des procédés de support dans l'apprentissage langagier. *Le français dans le monde*, janvier, 85-93.
- Piguet, E. (2004) : L'immigration en Suisse. 50 ans d'entrouverture. Lausanne : PPUR.
- Piller, I. (2000) : Language choice in bilingual, cross-cultural interpersonal communication. *Linguistik online* 5. (<http://www.linguistik-online.de>).
- Piller, I. (2002) : Bilingual couples talk. The discursive construction of hybridity. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins.
- Piller, I. / Pavlenko, A. (2006) : Bilingualism and gender. In : Ritchie / Bhatia (éds.) : *The handbook of bilingualism*. Oxford : Blackwell Publishing, 489-511.
- Pizzolotto, G. (1991) : Italiano e commutazione di codice in un gruppo di giovani. Bern : Lang (Europäische Hochschulschriften Reihe 21, Bd. 99).
- Polyzoi, E. (1985) : Reflective phenomenology: An alternative approach to the study of the immigrant experience. *Journal of Phenomenological Psychology* 16 (2), 47-72.
- Pomerantz, A. (1984) : Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In : Heritage / Maxwell Atkinson (éd.) : *Structures of social action : studies in conversation analysis*. Cambridge : Cambridge University Press, 57-101.

- Pomerantz, A. / Fehr, B. (1997) : Conversation Analysis : An Approach to the Study of Social Action as Sense Making Practices. In : Van Dijk (éd.) : Discourse as Social Interaction. London : Sage, 64-91.
- Pulgram, E. (1987) : Sprache, Dialekt, Diasystem. In : Holtus (éd.) : Romania et Slavia Adriatica. Festschrift für Žarko Muljačić. Hamburg : Buske, 83-90.
- Py, B. (éd.) (2000) : Analyse conversationnelle et représentations sociales : unité et diversité de l'image du bilinguisme. Institut de linguistique Université de Neuchâtel.
- Py, B. (2003) : Introduction. In : Cavalli / Coletta / Gajo / Matthey / Serra (éds.) : Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste. Aoste : IRRE-VDA, 15-33.
- Py, B. (2004) : Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages* 154, 6-19.
- Quasthoff, U. (1987) : Linguistic prejudice / stereotype. In : Ammon / Dittmar / Mattheier (éds.) : Handbuch der Soziolinguistik - Handbook of Sociolinguistics. Berlin, New York : De Gruyter. 785-800.
- Rampton, M. (1990) : Displacing the native speaker : Expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal* 44 (2), 97-101.
- Rateau, P. (1995) : Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé. Une étude sur la représentation du groupe. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 26, 29-52.
- Renkema, J. (2004) : Introduction to Discourse Studies. Amsterdam : John Benjamins.
- Ronjat, J. (1913) : Le Développement du Langage Observé chez un Enfant Bilingue. Paris : H. Champion.
- Roulet, E. et al. (1985) : L'articulation du discours en français contemporain. Berne : Peter Lang.
- Rouquette, M.-L., Rateau, P. (2002) : Hier est aujourd'hui. Deux exemples d'actualisations des souvenir. In : Laurens / Roussiau (éds.) : La mémoire sociale. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 97-106.
- Ryan, G. / Bernard H. (2000) : Data Management and Analysis Methods. In : Denzin / Lincoln (éds.) : Handbook of Qualitative Research, 2e éd. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 769-802
- Sacks, H. (1972) : An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In : David Sudnow (éd.) : Studies in social interaction. New York : The Free Press, 31-74.

- Sacks, H. (1987) : On the preference for agreement and contiguity in sequences in conversation. In : Button / Lee (éd.) : Talk and social organisation. Clevedon : Multilingual Matters, 54-69.
- Sacks, H. (1992) : Lectures on conversation (1964-1972), vol. 1 et 2. Jefferson (éd.). Oxford : Blackwell.
- Sacks, H. (1995) : Lecture 6. The MIR Membership categorization device. In : Jefferson (éd.) : Lectures on conversation. Oxford, Cambridge Mass. : Blackwell, 272-302.
- Sacks, H. / Schegloff, E. / Jefferson, G. (1974) : A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation. In : Language 50 (4), 696-735.
- Schegloff, E. / Jefferson, G. / Sacks, H. (1977) : The preference of self-correction in the organisation of repair in conversation. Language, 53, 361-82.
- Schegloff E. (1991) : Reflections on talk and social structure. In : Boden / Zimmerman (éds.) : Talk and social structure. Studies in ethnomethodology and conversation analysis. Cambridge : Polity Press, 44-70.
- Schegloff, E. (1992) : On talk and its institutional occasions. In : Drew / Heritage (éds.) : Talk at work: interaction in its institutional settings. Cambridge : Cambridge University Press, 101-134.
- Schegloff, E. (1996) : Confirming Allusions : Toward an Empirical Account of Action. The American Journal of Sociology 102 (1), 161-216.
- Schegloff, E. (2007) : Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis. Volume 1. Cambridge : Cambridge University Press.
- Schegloff, E. / Sacks, H. (1973) : Opening up Closings. Semiotica VIII (4), 289-327.
- Schieffelin, B. / Ochs, E. (1986) : Language socialization across cultures. Cambridge : Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1994) : Approaches to discourse. Oxford UK, Cambridge USA : Blackwell.
- Schmid, B. / Le Breton Baumgartner, M. (1998) : Migration von Frauen aus Mittel- und Osteuropa in die Schweiz. Eine Dokumentation zur Situation von Cabaret-Tänzerinnen, Prostituierten, Hausangestellten und Heiratsmigrantinnen im Grossraum Zürich. Zürich : FIZ - Fraueninformationszentrum für Frauen aus Afrika, Asien und Lateinamerika.
- Sechrest, L. / Flores, L. / Arellano, L. (1968) : Language and social interaction in a bilingual culture. Journal of Social Psychology 76, 155-162.
- Seidlhofer, B. (2006) : Towards making 'Euro-English' a linguistic reality. In : Bolton / Kachru (éds.) : World Englishes. Critical concepts in linguistics. Vol. III. London : Routledge, 47-50.

- Seidman, I. (1998) : *Interviewing as Qualitative Research : A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*, 2<sup>éd.</sup> New York : Teachers College Press.
- Selinker, L. (1972) : Interlanguage. In : *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 209-231.
- Sidnell, J. (1995) : Deixis. In : Östman / Verschueren (éd.) : *Handbook of Pragmatics* online. Version 1.0. Amsterdam : John Benjamins.
- Sinclair, J. / Coulthard, R.-M. (1975) : *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Skinner, B. (1953) : *Science and Human Behavior*. New York : Macmillan.
- Skinner, B. (1957) : *Verbal Behavior*. Acton : Copley Publishing Group.
- Söll, L. (1980) : *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. Berlin : Erich Schmidt.
- Spring, K. et al. (1992) : *La Traite du malheur. Le marché des femmes en Suisse*. Lucerne : Éditions Caritas.
- Stoessel, S. (2002) : Investigating the role of social networks in language maintenance and shift. *International Journal of the Sociology of Language* 153, 93-131.
- Strauss, A. / Corbin, J. (1990) : *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA : Sage.
- Strauss, A. / Corbin, J. (2007) : *Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3<sup>e</sup> éd. Thousand Oaks : Sage.
- Taeschner, T. (1983) : *The sun is feminine : a study on language acquisition in bilingual children*. Berlin, Heidelberg : Springer-Verlag.
- Tajfel, H. (1972) : La catégorisation sociale. In : Moscovici (éd.) : *Introduction à a psychologie sociale*. Paris : Larousse, 272-302.
- Tajfel, H., Turner, J.C. (1986) : The social identity theory of intergroup behavior. In : Worchel / Austin (éds.) : *Psychology of intergroup relations*. Chicago, IL : Nelson-Hall, 7-24.
- Tarone, E. (1983) : Some thoughts on the notion of communication strategies. In : Faerch / Kasper : *Strategies in interlanguage communication*. London, New York : Longman, 61-74.
- Tátrai Infanger, N. (2003) : *Der Sprachgebrauch der Ungarn in der Schweiz. Methoden zur Untersuchung der Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a. M. : Lang (Cross Cultural Communication 9).
- Trogonon, A. / Larrue, J. (1988) : Les représentations sociales dans la conversation. *Connexion*, 51, 51-70.
- Truchot, C. (1990) : *L'anglais dans le monde contemporain*. Paris : Le Robert.

- Van Dijk, T. (2007) : The study of discourse – an introduction. In : van Dijk (éd.) : Discourse Studies. Vol. 1, London : Sage, 71-100.
- Vargas, T. / Petree, J. (2005) : Dominicans in Switzerland : patterns, practices and impacts of transnational migration and remittances linking the Dominican Republic and Switzerland. Lausanne : EPFL-LASUR.
- Varro, G. (1984) : La femme transplantée : une étude du mariage franco-américain en France et le bilinguisme des enfants. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Varro, G. (éd.) (1995) : Les couples mixtes et leurs enfants en France et en Allemagne. Paris : Armand Colin.
- Varro, G. (1998) Does bilingualism survive the second generation ? Three generations of French-American families in France. International Journal of the Sociology of Language (Berlin) 133, 105-128.
- Véronique, D. (1992) : Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. Acquisition et interaction en langue étrangère 1, 5-36.
- Vion, R. (1992) : La communication verbale. Analyse des interactions, Paris : Hachette, Coll. « Hachette Université Linguistique ».
- Vygotsky, L. (1896-1934) : Mind in society : the development of higher psychological processes. Cole (éd.) (1978). Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1985 [1935]) : Pensée et langage. Paris : Messidor Éditions sociales.
- Waldis, B. (1998) : Trotz der Differenz : interkulturelle Kommunikation bei maghrebinisch-europäischen Paarbeziehungen in der Schweiz und in Tunesien. Freiburg (Schweiz) : Universitätsverlag.
- Watson, J. (1913) : Psychology as the Behaviorist Views It. In : Psychological Review 20, 158-177.
- Weber-Egli, D. (1992) : Gemischtsprachige Familien in Südtirol/Alto Adige : Zweisprachigkeit und soziale Kontakte : ein Vergleich von Familien in Bozen und Meran. Meran : Éd. Alpha et Beta.
- Weinreich, U. (1953) : Languages in Contact. New York : Publications of the Linguistic Circle of New York.
- Weinreich, U. (1954) : Is a structural dialectology possible ?. Word 10, 388-400.
- Weinreich, U. (1966) : On the semantic structure of English. In : Greenberg, J. (éd.) : Universals of language. Cambridge, (Mass.) : MIT Presse (2e éd.), 142-217.
- Weinreich, U. (1970) : Languages in contact : findings and problems. The Hague : Mouton.

- Werlen, I. (1998) : Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit ? Mundart und Hochsprache in der deutschen Schweiz. *Babylonia* 1, 22-35.
- Werlen, I. / Lieverscheidt, E. / Wymann, A. / Zimmermann, H. (1992) : "... mit denen reden wir nicht". Schweigen und Reden im Quartier. Basel : Helbing & Lichtenhahn (Kulturelle Vielfalt und nationale Identität. Nationales Forschungsprogramm 21).
- Werlen, I. (2004) : Zur Sprachsituation der Schweiz mit besonderer Berücksichtigung der Diglossie in der Deutschschweiz. In : Studer / Schneider (éds.) : Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz. *Bulletin VALS/ASLA* 79, 1-30.
- Werlen, I. (2005) : Mundarten und Identitäten. In : Dialekt in der (Deutsch)Schweiz – zwischen lokaler Identität und nationaler Kohäsion/Le dialecte en Suisse (alémanique) entre identité locale et cohésion nationale. *Forum Helveticum Collection* 15, 26-32.
- Wicker, H.-R. / Fibbi, R. / Haug, W. (2003) : Les migrations et la Suisse : résultats du Programme national de recherche "Migrations et relations interculturelles". Zurich : Éd. Seismo.
- Wolff, D. (1996) : Zur Förderung der Zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. Schreiben in der Fremdsprache. Germany : AKS-Verlag Bochum, 110-134.
- Zadeh, L. (1965) : Fuzzy sets. *Information and Control* 8, 338–353.



## Sites web consultés en mai 2021

Basler Gesamtsprachenkonzept

<https://www.edubs.ch/unterstuetzung/sprachen/hsk/organisation/gesamtsprachenkonzept>

Loi fédérale sur les étrangers

<http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20020232/index.html>

Loi d'intégration des deux Bâles

[http://www.welcome-to-basel.bs.ch/integrationsgesetz\\_publiziert.pdf](http://www.welcome-to-basel.bs.ch/integrationsgesetz_publiziert.pdf)

Office fédéral de la statistique

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/selon-statut-migratoire.html>

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/mariages-partenaires-divorces/nuptialite.html>

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/tableaux.assetdetail.5510001.html>

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/tableaux.assetdetail.5509997.html>

Statistisches Amt Basel

<https://www.statistik.bs.ch/dam/jcr:ff95671a-3922-43cf-93b5-7268854d4c43/t01-1-04.xlsx>

<https://www.statistik.bs.ch/dam/jcr:61851f1f-7a1d-4d21-ad80-63f0fcd0a280/t01-1-12.xlsx>

<https://www.statistik.bs.ch/dam/jcr:71d4ce4a-261a-4805-bf96-d8a4757312de/t01-7-01.xlsx>

<https://www.statistik.bs.ch/dam/jcr:71d4ce4a-261a-4805-bf96-d8a4757312de/t01-7-01.xlsx>

<https://www.statistik.bs.ch/dam/jcr:7407b7d7-714f-438e-8f43-34b1c3411e34/t01-3-03.xlsx>

## Annexe

### Annexe I : Conventions de transcription<sup>28</sup>

Transcription orthographique (mais sans les majuscules et les signes de ponctuation de l'écrit).  
Les transpositeurs ne corrigent en principe pas la langue des locuteurs, sauf lorsqu'il s'agit visiblement de prononciations qui ne remettent pas en cause la bonne compréhension du segment linguistique en question (ete → este; ...). Pour l'espagnol, on rétablit à l'écrit le s du pluriel même quand il n'est pas prononcé: mucha cosas → muchas cosas.

	Phénomène	Conventions	Spécifications et exemples
1	1 Séquentialité 1a Chevauchements / Overlapping  1b Enchaînement immédiat / Latching	[ ]  =	Début et (si possible) fin du chevauchement sont indiqués  1. il a à peine fini= 2. =elle commence
2	2 Silences, pauses 2a Pause courte  2a' Pause longue  2b Pauses d'une seconde et plus	(.)  (..)  (1), (2), (3)	Environ 1/3 de seconde  Environ 2/3 de seconde
3	3 Indices segmentaux 3a Troncation / Truncating term	-	from- fromage
4	4 Indices suprasegmentaux 4a Allongement  4b Intonation montante / Rising intonation  4b' Intonation descendante / Falling intonation contour  4c Emphase / Emphasis, stress  4d Voix plus forte	:  ?  .  !  FORTement	Les allongements sont notés après la syllabe concernée: il: y en a beau:coup  Notation après le mot  Notation après le mot  très! bien  En majuscule
5	5 Aspiration-expiration 5a Respiration	((souple))	Commentaire entre double parenthèses à l'intérieur du tour de parole
6	6 Doutes de transcription 6a Segment incompréhensible	(xxx)	
7	7 Commentaires	+segment concerné+ ((commentaire))	Commentaire entre double parenthèses sur une seconde ligne de transcription

<sup>28</sup> Ces conventions sont appliquées aussi bien aux transcriptions sociologiques (entretiens) qu'aux transcriptions des interactions, à l'exception des crochets : dans les transcriptions sociologiques, elles sont utilisées pour marquer l'omission de certains passages de la citation par nous-même ([...]).

## Annexe II : Guide d'entretien

Introducción		
	Informaciones complementarias sobre el proyecto	
Pregunta	Contenido	Preguntas concretas
<b>Bloque «Biografía lingüística-país de origen»</b>		
Cuenta cómo <b>creció</b> (y qué papel juegan las diferentes lenguas jugaban en el transcurso de su vida)	-Lugar	¿Dónde nació? ¿dónde vivía? (¿ciudad-campo? centro-periferia) ¿Siempre vivió en el mismo sitio?
¿Qué nos puede decir de su <b>familia</b> (padres, abuelos)?	Perfil de la familia -padres: origen, lenguas, nacionalidad  -abuelos: origen, lenguas, nacionalidad	¿De dónde venían sus padres? ¿Qué nacionalidad/lenguas? ¿de dónde venían sus abuelos? ¿Qué nacionalidad/lenguas?
¿Cuenta qué <b>lenguas</b> hablaba y con quién?	Adquisición de la lengua primera (materna)   Utilización -en la familia  -afuera  -lengua dominante	¿Qué lengua hablaba cómo primero como niño? ¿Con quién? ¿Qué variedad?  ¿Qué lenguas hablaba con su familia (padres/abuelos/ hermanos, familia alejada?)  ¿Hablaban otras lenguas fuera de la familia? ¿Con quién?  ¿Cuál era la lengua dominante en su infancia?
¿Puede describirme su <b>carrera escolar</b> (y el papel de las lenguas)?	Escuela/educación Escuela -formación profesional  -aprendizaje de lenguas  -actitudes	¿Qué carrera escolar hizo usted? ¿Qué formación profesional?  ¿En qué lenguas fue la educación? ¿En qué lengua aprendió a leer y a escribir? ¿Qué otras lenguas se aprendían en la escuela? ¿Cómo era su relación con las lenguas que se enseñaban en la escuela? ¿y la relación de los profes/de los alumnos? ¿y de los padres? ¿Qué lenguas le hubiera gustado aprender? ¿Por qué?
¿Cómo evalúa usted sus <b>competencias</b> en las diferentes lenguas <b>antes</b> de su partida a Suiza?	- lenguas locales  - lenguas de acogida - otras lenguas	¿Cuál era su lengua dominante antes de su partida? ¿Cómo evalúa sus competencias en español durante este tiempo? (auto-/hetero-percepción) ¿Y sus competencias en otras lenguas? ¿alemán? ¿inglés?
¿Qué puede decir de <b>las lenguas</b> que se hablan en su <b>país de origen</b> ?	Situación sociolingüística -lenguas -mayoría y minoría lingüística	¿Qué lengua hablaba/habla la mayoría? ¿Qué otras lenguas se hablaban allá? ¿Qué lenguas son las lenguas minoritarias del país? ¿Conoce a personas que hablaban una lengua minoritaria?

Pregunta	Contenido	Preguntas concretas
<b>Bloc «Relato de migración»</b>		
Cuente cómo vino a Suiza	<p>Etapas de la migración:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Motivación</li> <li>-Decisión</li> <li>-partida</li> </ul> <p>-contactos antes de la llegada</p> <p>-Llegada</p> <p>-primeros contactos en Suiza</p>	<p>¿Razones para la migración?</p> <p>¿Opiniones del entorno?</p> <p>¿Cuándo se fue?</p> <p>¿Modos de proceder necesarios?</p> <p>¿Sus expectativas en cuanto a Suiza? ¿Confirmaciones?</p> <p>¿Ya tenía contactos con personas en Suiza antes de ir para vivir ahí?</p> <p>¿Ya ha venido a Suiza antes de ir para vivir ahí?</p> <p>¿Primeras impresiones de Suiza? ¿Diferencias? ¿Similitudes?</p> <p>¿Aspectos positivos? ¿negativos?</p> <p>¿Dificultades encontradas? (p.ej. lengua, comunicación)</p> <p>¿Curso de lengua?</p> <p>¿Con quién se hicieron los primeros contactos?</p> <p>¿Cómo conoció a esas personas?</p> <p>¿Quién era importante para usted durante ese tiempo?</p>
¿Cuándo/cómo <b>conoció a su marido</b> ?	<p>-encuentro del marido</p> <p>-matrimonio</p>	<p>¿Encontró a su (futuro) marido suizo durante ese tiempo? ¿cómo?</p> <p>¿Desarrollo de la relación? ¿qué lengua se hablaba en la pareja al principio?</p> <p>¿Decisión de casarse?</p>

Pregunta	Contenido	Preguntas concretas
<b>Bloque «Vida cotidiana en Suiza»</b>		
¿Cómo se pasa su <b>vida cotidiana</b> (lingüística) en Suiza?	<p>Repertorio lingüístico y ámbitos de utilización de las lenguas actuales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-familia</li> <li>-trabajo</li> <li>-amigos y conocidos</li> <li>- actividades recreativas, lugares de reunión, asociaciones</li> <li>-autoridades/administración local</li> <li>-escuela</li> <li>-Situaciones cotidianas (ir de compras, médico, peluquero, administración, etc.)</li> <li>-Medios de comunicación</li> </ul>	<p>¿Qué lenguas utiliza usted en el cotidiano con su marido, en la familia (de origen, hermanos, familia suiza)?</p> <p>¿Dónde trabaja usted? ¿Qué representa ese trabajo para usted?</p> <p>¿Cómo pasaba su búsqueda de trabajo?</p> <p>¿Qué importancia tienen las lenguas en el trabajo? ¿Sus conocimientos del español son una ventaja/ una desventaja? da lo mismo?</p> <p>¿Qué lenguas utiliza en el trabajo? ¿con quién?</p> <p>¿Qué papel juega la lengua local, el alemán?</p> <p>¿Qué lenguas habla con sus amigos o conocidos? ¿busca contactos para hablar una u otra lengua?</p> <p>¿Qué actividades hace usted (deporte, cultura, religión)? ¿Cuáles son las lenguas habladas en este marco?</p> <p>¿Qué lenguas utiliza con las autoridades?</p> <p>¿Qué lenguas utiliza con los profes, el rector, etc. de sus hijos? ¿Y con los padres de los otros niños??</p> <p>¿Qué lenguas utiliza cuando se va de compras, cuando va al médico, etc.?</p> <p>¿En qué lenguas mira la tele, escucha la radio, lee el periódico, revistas, novelas?</p>
Cuente qué lenguas habla <b>con sus hijos</b> / su hijo (y ellos/él con usted)	<p>Transmisión del español</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-representaciones, objetivos</li> <li>aprendizaje del alemán</li> <li>-representaciones, objetivos</li> </ul>	<p>¿Cuál es la lengua dominante de su hijo en este momento?</p> <p>¿Qué competencia tiene su hijo en español (según usted)?</p> <p>¿Quiere que sus hijos hablen/dominen el español?</p> <p>¿Tiene estrategias que permiten eso?</p> <p>¿Dificultades? ¿Ayuda?</p> <p>¿Qué competencia tiene su hijo en alemán (según usted)?</p> <p>¿Quiere que sus hijos hablen/dominen el alemán?</p>

	<p>- prácticas</p> <p>Opinión &amp; reacciones del entorno</p>	<p>¿Tiene estrategias que les permite esto? ¿Dificultades? ¿Ayuda?</p> <p>¿Qué actividades hace usted con sus hijos (p. ej. Leer, cantar, contar, juegos, tele,...) y en qué lengua?</p> <p>¿Cuál es la opinión de su marido en cuanto a la lengua de la familia y de los hijos? ¿Discutieron juntos de la estrategia lingüística que se debe utilizar?</p> <p>¿Qué opinión tiene la familia de su marido?</p> <p>¿Qué opinión tiene su familia de origen?</p> <p>¿De la red suiza hispanohablante? ¿de la red suiza? ¿otras personas?</p>
¿Cómo evalúa usted sus <b>competencias</b> en las diferentes lenguas <b>hoy</b> ?	<p>Competencias lingüísticas</p> <p>-lengua dominante</p> <p>-representación de competencia, auto- y heteroevaluación</p>	<p>¿Cuál es hoy su lengua dominante?</p> <p>¿Cómo evalúa sus competencias en español hoy? en cuanto a su familia/ sus amigos que se quedaron en el país; en cuanto a otros hispanohablantes en Suiza</p> <p>¿Y en alemán?</p> <p>Et en [francés/alemán]? en cuanto a las necesidades? ¿En cuanto a otros hispanohablantes en Suiza?</p> <p>¿Y sus competencias en inglés/otras lenguas?</p>
Cuente qué <b>contactos</b> tiene con su <b>país de origen</b>	<p>Red social en su país de origen</p> <p>-contactos privados</p> <p>-visitas en Suiza/ país de origen</p> <p>-regreso</p> <p>-apoyo de la familia</p> <p>- relaciones públicas</p>	<p>¿Con quién de su familia y de sus amigos tiene contactos? ¿Cómo? ¿regularmente?</p> <p>¿La gente viene de visitas a Suiza?</p> <p>¿Regresa muchas veces a su país de origen? ¿Cuándo, cuánto tiempo? ¿sola o con su familia?</p> <p>¿Le gustaría volver a vivir en su país de origen?</p> <p>¿Apoya a su familia o amigos en su país de origen (económicamente)?</p> <p>¿Tiene contactos profesionales, políticas, etc. con su país de origen?</p>



### **Annexe III : Table des illustrations et tableaux**

Illustration I : Population selon le statut migratoire, en 2012	14
Illustration II : langue(s) parlées à la maison/au travail	15
Illustration III : Mariés selon la nationalité, 1970-2011	18
Tableau I : Portrait des femmes	68
Tableau II : Migration, mariage, enfants	69
Tableau II : Répertoires linguistiques des femmes interviewées	71-72



#### **Annexe IV : „Erklärung zur Benutzung weiterer Hilfsmittel“**

Ich bezeuge mit meiner Unterschrift, dass meine Angaben über die bei der Abfassung meiner Dissertation benützten Hilfsmittel, über die mir zuteil gewordene Hilfe sowie über eine allfällige frühere Begutachtung meiner Dissertation in jeder Hinsicht der Wahrheit entsprechen und vollständig sind.

Datum: \_\_\_\_\_

Unterschrift: \_\_\_\_\_